



---

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых  
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-  
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением  
международного стандартного номера

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов  
Уральского государственного педагогического университета:

**[journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса  
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной  
электронной библиотеки.

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities  
(ERIH PLUS), id 486677.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом  
отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-  
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением  
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и  
науки РФ.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

доктор педагогических наук, профессор  
Б. М. ИГОШЕВ  
*главный редактор*

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА  
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*заместители главного редактора*

доктор психологических наук, профессор С. А. МИНЮРОВА  
*ответственный редактор*

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА  
*выпускающий редактор*

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА  
*заведующий отделом перевода*

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2016. № 4

## EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor

B. M. IGOSHEV

*Editor-in-Chief*

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA

Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV

*Deputy Editors*

Doctor of Psychology, Professor S. A. MINIUROVA

*Executive Editor*

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA

*Managing Editor*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA

*Head of Translation Department*

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

### PARTNESS IN EDUCATION

<b>Abdulova E. V., Babich G. N., Krylova S. G., Minyurova S. A., Rudenko N. S.</b> The international cultural-educational project “Global partners in education”: Ural State Pedagogical University experience.....	6
<b>Abdulova E. V., Usoltsev A. P.</b> Organization of understanding among students from different countries in the aggravation of the international crisis .....	12
<b>Babich G. N., Krylova S. G., Simonova A. A.</b> Female Leadership in the Global Environment: challenges and opportunities.....	15
<b>Brighton C. W., Rudenko N. S.</b> Sole-social: innovation in a social educational network for contemporary demands .....	20
<b>Clark P., Kane E.</b> Telecollaboration versus face-to-face interaction: a clil 4cs perspective on collaboration in drama and efl.....	25
<b>Devyatkova M. I.</b> Methods applied for analysis of creolized texts .....	31
<b>Думова А. В.</b> Creolized rock-text as a means of raising awareness of topical issues .....	35
<b>Hui Bian, Lihua Zhu, Shu Mou</b> Effects of global links on cross-cultural communicative competence of chinese college students .....	38
<b>Korotun A. V., Ufimtseva O. V.</b> International activity of the department as a way of developing students’ mobility .....	42
<b>Nadtocheva E. S., Oveshkova A. N.</b> Process writing approach to overcome global writing concerns .....	46
<b>Petrov M. V.</b> The step-by-step methodology of analyzing nuclear tones and their functions (as exemplified by david cameron’s discourse of public speeches) .....	51
<b>Postnikova A. A.</b> Napoleonic era in the political discourse of modern France.....	56
<b>Ryabova I. Y.</b> To the issue of maximum translation .....	62
<b>Shustrova E. V.</b> Use of comic creolized texts in teaching English .....	66
<b>Zemtsov V. N.</b> Russian campaign of Napoleon: 200 years of seeking truth.....	75

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Бредихина И. А., Рожина Т. Д., Степанова О. С.</b> Аудирование иноязычных текстов академического характера в условиях профессиональной подготовки студентов магистратуры и аспирантов.....	81
<b>Булатова Д. С., Казбекова А. А., Либерман Я. Л.</b> Современный студент технического вуза: элементы психологического портрета .....	87
<b>Карыбекова Н. М.</b> Экспериментальная работа по изучению иностранных языков студентами на базе двуязычия в вузах Кыргызстана.....	93
<b>Суетин П. С., Терентьев А. Е.</b> Роль проектирования мероприятий ВФСК ГТО в формировании профессиональной направленности студентов педагогических вузов.....	98

<b>Суровегин А. В.</b>	
Информационные технологии формирования познавательного интереса курсантов образовательных учреждений МЧС России .....	104

<b>Толмачева В. В.</b>	
Основы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: социально-экологическая готовность .....	109

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Волков А. В., Корнеева В. А., Степанова А. А.</b>	
Модель сетевого продвижения школьных служб медиации .....	114

<b>Зырянова С. М., Ферзалиева А. Т.</b>	
Развитие музыкальной одаренности в период дошкольного детства как психолого-педагогическая проблема .....	121

<b>Иванова И. В.</b>	
Инновационная модель профессионального развития педагога дошкольного образования посредством сетевого взаимодействия .....	129

<b>Перлова Ю. В.</b>	
Методологические основы преемственности социального воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста .....	136

<b>Шанц Е. А.</b>	
Развитие субъектности дошкольников в трудовой деятельности.....	141

<b>Щипанова И. А.</b>	
Современные особенности педагогического взаимодействия учителей и родителей .....	147

### ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Абдрахимов В. З., Абдрахимова Е. С., Лобачев Д. А.</b>	
Экологическое образование для специалистов по управлению отходами производств способствует развитию «зеленой» экономики .....	153

<b>Поздняк С. Н., Столяров В. И.</b>	
Экономика образования: основные понятия и опыт системного анализа.....	160

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Крутько И. С., Чаликова О. С.</b>	
Феномен риска в профессиональной деятельности психолога .....	168

### ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Попов М. В., Мостон Т. Г.</b>	
Семен Давыдович Аносов (1898–1967 гг.) .....	174

<b>Информация для авторов.....</b>	<b>181</b>
------------------------------------	------------

УДК 378.637(470.5):37.014.25  
ББК 4448.94ж(0)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Абдулова Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: makurova@uspu.ru

**Бабич Галина Николаевна,**

кандидат филологических наук, профессор, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: bgn@uspu.ru

**Крылова Светлана Геннадьевна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: s\_g\_krylova@mail.ru

**Минюрова Светлана Алигарьевна,**

доктор психологических наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: minyurova@uspu.ru

**Руденко Надежда Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: nadezhda.s.rudenko@gmail.com

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ  
«ГЛОБАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ»:  
ОПЫТ УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** глобальные компетенции; межкультурный диалог; межкультурное взаимодействие; виртуальное образовательное пространство.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается необходимость использования виртуального образовательного пространства как средства межкультурного взаимодействия и обобщается опыт межкультурного взаимодействия, накопленный в УрГПУ в рамках Глобального проекта взаимопонимания (Университет Восточной Каролины, США). Проект реализуется в УрГПУ с 2012 года. В статье также анализируются возможности проекта по отношению к развитию компетентностей, имеющих первостепенное значение для успешной самореализации в глобальном мире. Активное включение в межкультурное взаимодействие является важным условием для установления взаимопонимания между народами. В этом контексте важно создать образовательную среду для межкультурного взаимодействия. Создание такой среды в УрГПУ осуществляется успешно благодаря не только наличию современных технологий, но и специально созданным информационным ресурсам. Анализ содержания и форм проекта определяет образовательные возможности активного межкультурного взаимодействия. Эта новая онлайн-деятельность позволяет студентам УрГПУ быть глобально компетентными людьми. Она способствует межкультурному диалогу, укрепляет мобильность и межкультурное сотрудничество в борьбе за мир, стабильность и социальную инклюзию.

**Abdulova Elena Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Babich Galina Nikolaevna,**

Candidate of Philology, Professor of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Krylova Svetlana Gennadyevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Minyurova Svetlana Aligariyevna,**

Doctor of Psychology, Professor of Department of Psychology, Deputy Rector for Academic Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Rudenko Nadezhda Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## THE INTERNATIONAL CULTURAL-EDUCATIONAL PROJECT “GLOBAL PARTNERS IN EDUCATION”: URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY EXPERIENCE

**KEYWORDS:** global competences; intercultural dialogue; intercultural interaction; virtual learning environment.

**ABSTRACT.** The paper considers the necessity of application of virtual learning environment as a means of intercultural interaction and summarizes the experience of international intercultural interaction carried out at Ural State Pedagogical University (USPU) within the Global Understanding project (East Carolina University, USA). The project has been realized in USPU since 2012. It also analyzes educational opportunities of the project with respect to development of competences crucial for successful self-realization in the global world. Extensive involvement in international interaction is of paramount importance to establishing mutual understanding with other cultures. Within the given context it is vital to create the learning environment for intercultural interaction. Establishing such an environment at USPU is rather successful not only due to modern technology support, but also to purposely designed information resources. Analysis of forms and content of the project defines educational opportunities of interactive intercultural collaboration. This new on-line educational activity allows students to be globally competent. It promotes intercultural dialogue, strengthens mobility and international cooperation for peace, sustainability and social inclusion.

The 21<sup>st</sup> century is an exciting time, full of hope in the future that lies ahead of us. We cannot predict what will happen in the future, but we still know that the nations and cultures of the world will be interconnected. Our students will shape that future. To provide their successful self-realization in the global world it is crucial to develop new forms of professional education. As Draft Medium-term strategy, 2014-2021, approved by 37<sup>th</sup> UNESCO General Conference (Paris, 2013) states: “Education system designed for the second half of the 20th century begins to fall short of meeting the demands for 21<sup>st</sup> century knowledge societies” [4:11]. The issues of cardinal environmental changes of existence of a modern person and the necessity of preparing young people to life under new conditions have been discussed within the last decades in science, education and culture. Education executives should respond to new tendencies of contemporary world marked by rapid change, increased complexity, uncertainty and emerging new trends and challenges. To successfully implement the capabilities in times of global changes, young people need new forms and patterns of education.

One of the major requirements of 21<sup>st</sup> century connected with globalization and sustainable development is the promotion of intercultural dialogue that is necessary for social inclusion and durable peace. “No single country, however powerful, can cope on its own with the challenges that have arisen.” [4:11] One of the five so-called key competences adopted by the European Union a young European should be equipped with meets this requirement [15]. The competences indispensable for life in multicultural environment are acceptance by the young people of differences, respect for others and ability to live with people of different cultures, languages and religions [6]. These competences are formed within the framework of an education system. If to speak about intercultural competences, their basis is built up on lectures and seminars through learning the peculiarities of different cultural groups. However it is necessary to create the conditions for

the students to implement the knowledge. At present the realization of this intercultural dialogue has become possible due to IT communication technologies and cultural relations between countries.

In our article we would like to share Ural State Pedagogical University (USPU) experience of intercultural on-line interaction that serves to form students’ competences indispensable for successful professional work and personal development in modern global and digital era. Being a member of the Global Partners in Education organization, USPU is involved in the Global Understanding programme initiated by East Carolina University, USA. The Global Partners in Education was formed in 2007 [5, 8] and since then it has provided technology based interactive global activities for students from around the world. Presently, the Global Understanding project participants are 59 institutions in 33 countries. It has become a truly global classroom and a forum for the students to share their ideas, thoughts, research, and hopes for the future. USPU joined the project in 2012. The Memorandum of Cooperation between USPU and ECU was signed, and in April 2012, the educational course began in the pilot format. Since this time, USPU is one of the fissile participants of the project. More than 100 students have participated in the project, out of which 76 – in the course “Global Understanding” and 26 – in “Global Leadership”. Among them are students of Institute of Foreign Languages, Institute of Psychology, Institute of Philology and Intercultural Communication, Institute of Social Education and others.

The Global Understanding course, which is realized each semester, consists of intercultural communication between USPU students and students from a partner-university (usually three partner universities per semester). Each class session includes live discussion in small video groups, one-to-one keyboard chat and e-mailing.

To organize joint classes with the synchronous participation of partner universities a special learning environment (Global Virtual

Classroom) is provided. These classes are designed to make the most of interactive technologies to give students the opportunity to communicate with students in different countries live time. The cultural exchange is provided by means of “web-streamed” face-to-face dialogue. Students from each university see their partners from another university on a big screen. They participate in the collaborative discussion of the course curriculum. This produces an impression of synchronous interaction in a shared environment. Meetings are held twice a week, each session lasts for 50 minutes. The communication is carried out in the English language. On linking days a group of students is split into two subgroups. These subgroups are involved in the two alternating types of activity. One group participates in videoconferencing, students of the other group communicate with their partners in individual chatrooms. Groups alternate days in videoconference/chat. For discussions in group videoconferences a class leader is appointed at the beginning of each class. The class leader is expected to greet partners, introduce the topic, and facilitate the short discussion.

The content of the Global Understanding course is defined by its syllabus. During online meetings students discuss culturally-relevant topics such as college life, cultural traditions, family, the meaning of life, and stereotypes and prejudices. These topics are universal for students worldwide and significant for intercultural interaction.

The course requirements include studying available online resources about different aspects of partner country’s culture, writing short newspaper summaries of current happenings in a partner country, preparing discussion points, communicating in forums and emailing to partners outside of class time.

Besides, a required component of the Global Understanding course is the collaborative project. Partner teachers should collaboratively choose a set of topics from the list provided in the Instructor Guide. Then each student arranges with their partner for the final topic. The topic should be a cross-cultural one and should include the analysis of partner countries’ similarities and differences. The most popular topics with USPU students are the following:

1) Describe your life at 35. What do most people around the world want in life by their mid 30s?

2) Describe how together you would spend \$1 million US dollars to help other people who are less fortunate than you. Worldwide, who do you think deserves the most help when it comes to charity?

3) How do you define success in life? What might be a global definition of success?

4) Discuss two or three people from each culture (past or present) who you think have had the most influence on your culture. Describe their contributions and why you think they are important. Write a description of a fictional character who could have a significant and positive impact on the world.

Collaborative projects are presented to both classes through videoconferencing on the final linking day.

Despite the fact that the structure and content of the Global Understanding course are clearly defined, there may be a range of objective and subjective difficulties. The authors came across these difficulties while realizing the Global Understanding course. One important objective factor which should be taken into consideration while arranging classes in the form of intercultural interaction is time difference in the countries of partner universities. According to the agreement among the project participants, linking days start at 8 AM (East Carolina University time, GMT -05:00) which corresponds to 6 PM Yekaterinburg time (GMT +05:00). Evening classes might be inconvenient for those students who have their regular classes in the first half of the day. Besides, because of the time difference our partners have a link early in the morning (at 7 AM or 8 AM). This results in the decreased level of psychological and physical activity of those students who need time to acquire optimal ability to work. Our students tend to ignore the time factor and interpret their partners’ low activity as a lack of interest. To avoid misinterpretation, we remind the students before each video session what time it is at the moment in a partner university.

The time difference may also lead to delayed responses to partners’ emails. For example, the letter sent by our student in the morning may be received by their partner at night and read only after classes the following day, and vice versa. As a result of all these time shifts even diligent pen-pal partners may produce an impression of being indifferent and undisciplined. That is why it is worthwhile to discuss with students beforehand how regularly they are expected to email their partners taking into consideration the influence of the time factor. As our experience proves, overall, such discussions contribute to the favourable psychological atmosphere of intercultural interaction and decrease the tendency to misinterpret partners’ behavior.

The next objective factor that may interfere with intercultural online interaction is connected with technical support. To provide the feeling of simultaneous presence of stu-



dents from both universities in the same classroom there is usually a video image of the whole group on the screen. That is why images of separate faces become very small and it is almost impossible to differentiate mimic movements on a speaker's face. Difficulties relating to differentiation of mimic movements lead to the loss of information which could contribute to speech utterances. To compensate for the influence of this factor it might be effective to use zoom of the video camera to make the image of the speakers' face bigger.

Apart from the objective factors, intercultural communication may be influenced by the psychological ones. According to our experience, the most significant psychological factors are group psychological factors which describe group's influence on person's behavior.

The first factor is the so-called presence of *others*. During videoconferences students interact by means of speaking English with peers from their culture as well as students from partner university. According to the results of social-psychological experiments, in the presence of others a person is worried about the impression he/she produces on people around which leads deterioration of complex actions [3]. Communication in English is a challenging type of activity for students with low competence in the English language. That is why they might experience more difficulties while making utterances in the presence of others. Such failures may lead to their passive participation in collaboration.

The second group psychological factor is determined by distribution of roles in an academic group. Observing students' behavior during on-line videoconferences the authors discovered that participants' roles in intercultural collaboration varied. Almost in every Global Understanding group leaders may be clearly defined during the first links (approximately 3-5 people in a group of 16 students). Regardless the fact whether they are actually appointed as formal leaders of discussion or not they get actively involved in collaboration, and the level of their activity remains equally high during the whole link. On the whole, such leaders are a positive factor for both the group and the project since they provide uninterrupted on-line collaboration which in its turn leads to the accomplishment of the project's goals. On the other hand, active communication of group leaders decreases activity of the rest of group. They agree to be passive listeners because they doubt whether they will be a success in comparison with group leaders. Since role distribution gets stable along with the group development, gap in the use of videoconference opportunities by active and passive participants widens.

To provide participation of all students in on-line videoconference it is possible to use experience of group discussion management accumulated by social psychology. Since only one student is chosen as a class leader during videoconferences, it is worth reminding him/her about the necessity to involve all group members in verbal interaction with students from the partner university. It is also advisable to make a class leader familiar with particular techniques which may be effective in regulating activity of group members. If there are too active students in the group, a leader may shift attention to other participants. After each videoconference students may reflect upon effectiveness of the class leader's actions in organizing discussion.

The factors enumerated above influence intercultural communicants' behaviour and may lead to decrease in effectiveness of intercultural interaction. That is why the faculty involved in teaching the Global Understanding course are recommended to explore these factors and choose the corresponding techniques to reduce their undesirable influence.

The project "Global Partners in Education" fosters various learning opportunities for all its participants: students, faculty and university. The students master a wide set of competences, including those that are global [10] and key competences [14]; they will help the future specialists not only effectively execute their professional work, but also be successful in this complex and rapidly changing world. They will also shape their future educational agenda. These competences correspond to concrete kinds of educational activity carried out by the students during the course "Global comprehension" (the table below). We also have included in this list two competences from the Federal State Standards necessary to be granted a bachelor degree (General Cultural-5) and of master degree (General Educational-1), and have arranged the competences in three groups: general cultural, intercultural, and general educational.

Many of the above mentioned competences implicitly or explicitly presuppose mastery of the English language. Though English language study is a part of all major programs in Russian colleges and universities, students' language skills are passive, not applied to the solution of practical goals of communication and very often are lost. Classes of "Global Understanding" and "Global Leadership" create for the students the conditions when the use of English is indispensable for academic activity and interaction. If the partners in such interaction are native speakers (e.g. the students of an American university), Russian students get additional opportunities to perfect their language proficiency. These includes extension of

knowledge of the language in a special social context (e.g. verbal and non-verbal means of greeting and leave taking, manifestation of emotions, etc.), comprehension of difficulties of intercultural communication which can be

further analyzed with the supervisor, possibility to improve pronunciation, motivation for vocabulary replenishment and perfection of idiomatic and grammatical authenticity.

Table 1

**Competences formed in the course “Global Comprehension”**

Competences	Kinds of academic activities contributing to formation of competences
<b>I. General cultural (GC)</b>	
Capacity to communication in oral and written form in Russian and a foreign language to solve problems of interpersonal and intercultural communication (GC-5, bachelor degree).	Participation in group discussions with students from partner universities in English in the form of videoconferences, via emails and social network.
Mastery of written and oral communication relevant for professional and social activities [6].	
To be able to act showing independence, sound judgement and personal responsibility [10].	Formulation and substantiation of the point of view concerning different aspects of social and cultural life of the country and country of the partner university (in group discussions and written communications).
<b>II. Intercultural</b>	
To learn to live together, educating comprehension of each other and sensation of mutuality; to execute the joint projects and to be ready to settlement of conflicts in conditions of respect of values of pluralism, of mutual understanding and peace [10].	Work on the final joint project with the partner from other country.
To learn to live together, developing knowledge of other cultures, their history, traditions and way of thinking [10].	Analysis of accessible on-line material about the country of the partner university, reading of newspaper articles about events in the country of the partner university.
Acceptance of differences, respect for others and ability to live with people of other cultures, languages and religions [6].	Analysis of similarities and differences between cultures concerning issues discussed in the joint project.
To realize the increasing interdependence, to jointly analyze the risks and challenges of the future, to fulfill joint projects [10].	Coordination of current topics for the joint project with a partner from other country. Analysis of differences and similarities between cultures related to the issues of joint project.
To have socio-cultural skills: to interpret adequately and to forecast the causes of behavior of the interlocutor, to coordinate the behavior considering the conventions and the social norms of the partner's culture [7].	Participation in group discussions in videoconferences in English.
<b>III. General Educational (GE)</b>	
Readiness to conduct professional oral and written communication in Russian and foreign languages to solve professional problems (GEC-1) (FSRS, master degree).	Participation in group discussions on-line, in videoconferences in English. Written communications with a student from the partner university in English in chats, by means of e-mails, social networks.
Team work [10].	
Ability to be responsible, to participate in making group decisions [6].	Coordination of a current topic for the joint project with the partner from another country. Team work on the final project with the partner from another country.
To use modern means of telecommunication for joint activity [6].	

Besides, students have an opportunity to participate in international conferences held by partner universities. For example, in 2014-2016 USPU students attended the Global Issues Conference organized by Krosno State College, Poland and East Carolina University, USA. The Global Issues Conference is a week-long virtual conference with multiple sessions covering a wide range of topics which impact young people and their futures across the globe. The scope of the conference includes, but is not limited to: Language and Global Education, International Business and Economics, Global Film, World Health, Women's Issues Around the World, Global Tourism, Global Leadership, Human Rights and Children's Rights Worldwide, World Health Issues, Global Terrorism.

Professors working in the project have opportunities to conduct joint research and exchange ideas, to create new professional con-

tacts with colleagues from partner universities. They get language proficiency to deliver lectures in English. The results of the research carried out by USPU faculty within the framework of the project “Global Partners in Education” were presented at the annual conferences and published in academic journals [1, 2, 7, 9, 11, 12, 13].

On the whole, USPU participation in the intercultural project is, first and foremost, an opportunity to present the university as a modern up-to-date educational institution. Nowadays it is the university that plays a paramount importance in shaping global educational agenda alongside fulfilling its traditional functions.

The perspectives of USPU participation in the project “Global Partners in Education” are connected with enhancing of international cooperation and mobility of students and faculty, promotion of intercultural dialogue, strength-

ening of international academic cooperation for peace, sustainable development and social inclusion. New partnerships with universities

around the world will provide additional opportunities for high quality standards of education in USPU.

#### REFERENCES

1. Abdulova E. V., Krylova S. G., Minyurova S. A., Rudenko N. S. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda – sredstvo mezhekul'turnogo vzaimodeistviya // Connect-Universum – 2014 : sb. mat-lov V mezhdunar. nauch.-prakt. Konf. Tomsk : Tomsk. gos. un-t, 2015. S. 46-50.
2. Bruner T. I. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda vuza kak uslovie samorealizatsii studentov (na primere mezhdunarodnogo kul'turno-obrazovatel'nogo proyekta "Global'noe Ponimanie" v Institute Psikhologii Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 43-46.
3. Cottrell N. B., Wack D. L., Sekerak G. J. & Rittle R. H. Social facilitation of dominant responses by presence of others // Journal of Personality and Social Psychology. 1968. № 9. Pp. 245-250.
4. Draft Medium-term strategy, 2014-2021. UNESCO. General Conference; 37<sup>th</sup>. Paris, 2013.
5. Global Partners in Education (GPE). URL: <http://thegpe.org>.
6. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997 : Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC).
7. Krylova S. G., Rudenko N. S. Vliyaniye rechevykh osobennostey kommunikatora na gotovnost' retsipienta k dialogu v situatsiyakh mezhekul'turnoy pis'mennoy onlain kommunikatsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 12. S. 161-172.
8. Mezhdunarodniy proyekt "Global'noe ponimanie". URL: <http://globalunderstan.ucoz.ru>.
9. Minyurova S. A. Setevaya forma vzaimodeistviya pri realizatsii mezhdunarodnykh kul'turno-obrazovatel'nykh proyektov // Evraziiskoe obrazovatel'noe prostranstvo – novye vyzovy i lutshie praktiki : sb. mat-lov. Barnaul : Altaisk. un-t, 2014. S. 119-122.
10. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche (Learning: The Treasure Within). Osnovnyye polozheniya Doklada Mezhdunarodnoy komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
11. Rudenko N. S., Makurova E. V. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya mezhekul'turnoy kompetentsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 6. S. 120-123.
12. Rudenko N. S. Collaborative projects within intercultural virtual academic courses // Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam i perevodu : sb. mat-lov VIII nauch.-prakt. konf., 20 marta 2014, g. Ekaterinburg / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. S. 136-141.
13. Rudenko N. S. Oshibki atributsii v mezhekul'turnoy kommunikatsii i puti ikh preodoleniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 11. S. 37-42.
14. Simonova A., Babich G. Reflections on Fostering Leadership Development in Education // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 2. S. 209-216.
15. World Conference on Higher Education. World declaration of higher education for the twenty-first century: Vision and action. (Paris, 9 Oct. 1998). URL: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Симонова.

УДК 37.014.25+378.18  
ББК 4448.4ж(0)+4448.043

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### **Абдулова Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: makurova@uspu.ru

### **Усольцев Александр Петрович,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: alusolzev@gmail.com

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ В УСЛОВИЯХ УГЛУБЛЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО КРИЗИСА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** глобальное взаимопонимание; симпатия; эмпатия; толерантность; глобализация; преодоление стереотипов.

**АННОТАЦИЯ.** В статье описывается опыт организации международного культурно-образовательного проекта «Глобальное взаимопонимание», инициированного Университетом Восточной Каролины, США. Авторы рассматривают термин «глобальное взаимопонимание» с учетом происходящих сегодня в обществе процессов глобализации и подробно останавливаются на различиях между понятиями «взаимопонимание», «толерантность» и «терпимость». Исходя из рассмотренных дефиниций авторы предлагают новые цели реализации проекта: совместное решение практических задач, возникающих как результат главной проблемы, формулировка вопросов совместной деятельности, которые могут создать трудности во взаимопонимании, легко преодолимые, но требующие от партнеров осознанных усилий для принятия позиций друг друга. В статье предлагаются методы реализации проекта «Глобальное взаимопонимание», которые позволят студентам-иностранцам лучше понимать друг друга в процессе диалога и избавиться от навязываемых стереотипов.

### **Abdulova Elena Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Usoltsev Aleksandr Petrovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **ORGANIZATION OF UNDERSTANDING AMONG STUDENTS FROM DIFFERENT COUNTRIES IN THE AGGRAVATION OF THE INTERNATIONAL CRISIS**

**KEYWORDS:** global understanding; sympathy; empathy; tolerance; globalization; overcoming stereotypes.

**ABSTRACT.** The article describes the experience of organization of the International cultural and educational project "Global Understanding", initiated by the University of East Carolina (USA). The authors consider the term "global understanding" taking into account the globalization processes happening in society today. They dwell on the differences between the concepts "understanding", "tolerance", and "forbearance". Proceeding from the considered definitions, new purposes of implementation of the project are offered: the joint solution of some practical tasks arising as a result of the main problem; the formulation of themes of joint activity which would create difficulties in understanding, rather easily surmountable, but nevertheless demanding from partners some conscious efforts for acceptance of positions of each other. The paper offers some methods of realization of the "Global understanding" project which would allow students from different countries to understand each other in the process of dialogue and get rid of imposed stereotypes.

East Carolina University (USA) initiated the international cultural-educational project "Global understanding", which involves more than 30 countries. The main goal of this project is the implementation of international academic initiatives, ensuring students' academic mobility. Ural State Pedagogical University (USPU) joined the project in 2011.

In the term "global understanding" several senses can be identified.

Communication throughout the project is established in English. Therefore, the first and most obvious sense of the term "global under-

standing" is that "multilingual" project participants from many countries are provided with an opportunity to practice the English language and understand the information coming from their partners.

For the Ural region situated in the depths of the Russian Federation such practice is of high importance as it allows students to improve their foreign language necessary for future specialists, help to overcome the psychological barrier that always arises in front of those who have never had any practice of communicating in a foreign language. In this

regard, the project reaches its goals one hundred percent.

But there are other, deeper interpretations of the term "global understanding". One of them may mean the motion vector to the universal globalization, the same worldview, beliefs and cultural codes, etc. But there is no need to speed up the movement in this direction as the pace of globalization is already very fast. As the interaction practice shows, there is much in common among young people from different countries: all of them wear the same clothes, have the same gadgets, eat fast food, watch the same Hollywood movies, and, of course, have similar problems in life. A Russian student is much less different from, for example, American or Japanese students today, than thirty years ago. And these differences are rapidly disappearing.

The main objective of global understanding, in our opinion, is that people must learn to understand the characteristics and differences of people from different countries, of different cultures and religions. Moreover, the term "understanding" is fundamentally different from the term "tolerance". Tolerance is often a synonym to the term "forbearance" which means deliberate suppression of rejection, i.e. internal rejection of something "different" which is not manifested through external activities. Tolerance is the ability to control oneself in situations when one wants to react negatively. Tolerance usually implies noninterference, perfectly tolerant person is an indifferent one.

On the contrary, understanding implies internal acceptance of another person's position, characterized by empathy to him/her: "I can put myself in another's place, understand his thoughts, feelings and actions".

Considering the project "Global Understanding" in this context, its goals can be much broader than ensuring students' academic mobility. During the current aggravation of various political crises, often leading to armed clashes, information wars forming the stereotypical enemy image in the society never stop. Under the conditions of the information wars "free" press is hardly different from "not free".

One could say that in the contemporary history the following stereotypes have been formed in mutual perception between Russian and USA citizens:

Totalitarian Russia craves revenge after losing in the Cold War, seeks to revive the Empire within the former USSR borders.

The USA is a global gendarme, imposing his rules all over the world under the slogan of struggle for democracy.

Such stereotypes are beginning to play the role of invisible barriers between people from different countries.

But it is perfectly clear that state imperatives don't work at the level of individuals and social groups.

It is inappropriate to project the relations between the two countries (which always have their national interests) on the relationships between people: a particular Russian doesn't intend to "enslave" a Lithuanian, as well as a particular American is not going to pit a Ukrainian against a Russian. Communication among people aimed at destroying these stereotypes is becoming more important and necessary.

From our point of view, destruction of such stereotypes is a worthy goal for such a successful and large-scale project as "Global understanding". To achieve this goal, one must gradually and extremely carefully pass from such neutral subjects as "Student life", "Family and cultural traditions" on topics that evoke significant controversy (the subject of the annexation of Crimea by the Russian Federation can be regarded as the polar one).

The key requirement demanding the strictest compliance throughout such discussions is the absolute prohibition of criticizing one's opponent or persistent persuading him/her of one's rightness. One has to try to convey his/her feelings, position, understanding of the situation and problems.

Such a balanced approach often demonstrates that the subject of discussion does not certainly require antagonistic split of opinions. For example, it often reveals that most participants do not consider the problem under discussion the main or personally important at the moment.

Not just simple discussion, but the practice of co-solution of some practical tasks arising as consequences of the principal problem is really productive. For example it's efficient to discuss not the factors that caused the presence of a large number of migrants in Europe, but the issues of temporary camps arrangement, the refugees' socialization, their education, healthcare, etc.

It seems quite natural that in the frame of such discussions there is a risk to destroy the partners' mutual sympathy. The moderator's ability to guide the dialogue, to maintain positive emotional background of the conversation, to stop destructive attempts of causing a conflict is of high importance. If successful, empathy and compassion for the partner arise that ultimately may be defined as understanding.

Of course, we in no way suggest politicizing the project, making it an arena for ideological struggle. From our point of view, such an outcome would mean the complete collapse of the project and its degeneration into its opposite. That is why we do not offer to tackle the

subjects most difficult and painful for the interacting parties.

We offer to formulate such subjects of co-activity, which would create difficulties in understanding fairly easy to overcome, but still requiring some conscious efforts from the partners to adopt each other's positions and put themselves in the other's place.

Taking part in this project will not help students solely to master the English language.

They will learn to perceive people of opposing views positively, maintaining their own national identity and understanding the national interests. This ability will surely help them to adapt to the social environment not only in every corner of the globe, but across social groups in their native country that may be even more important.

#### REFERENCES

1. Makurova (Abdulova) E. V., Usoltcev A. P. Comparison of realization of competence-based approach in mass practice of the western and domestic teachers of higher education institutions // *The Conceptual Framework of Pedagogics and Education : collection of scientific articles.* – Yekaterinburg : SV-96, 2012. Issue 7. P. 126-131.
2. Makurova (Abdulova) E. V., Rudenko N. S. The virtual educational environment as a condition of development of cross-cultural competence // *Pedagogical Education in Russia.* 2012. No. 6. P. 120-123.
3. Abdulova E. V., Krylova S. G., Minyurov S. A., Rudenko N. S. The virtual educational environment – means of cross-cultural interaction // *Visual communications in new media: effects, opportunities, risks : collection of materials.* Tomsk : Publishing House Tomsk state un-t, 2015. P. 46-50.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 37.014:316.46  
ББК С561.1+4404.1

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Бабич Галина Николаевна,**

кандидат филологических наук, профессор, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: bgn@uspu.ru

**Крылова Светлана Геннадьевна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: s\_g\_krylova@mail.ru

**Симонова Алевтина Александровна,**

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: simonova@uspu.ru

## ЖЕНСКОЕ ЛИДЕРСТВО В ГЛОБАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** лидерство; контекст; гендерные роли; стереотипы; диспропорция; управление.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются различные аспекты проблемы женского лидерства. Анализируются социальные факторы, обусловившие более активную включенность женщин в социальную, экономическую и политическую жизнь в последней трети XX века. Рассматривается влияние на поведение людей распространенных в обществе гендерных стереотипов. Приводятся результаты исследования содержания гендерных стереотипов. Респонденты мужского и женского пола демонстрируют сходство представлений о качествах, которыми должны обладать женщины и мужчины. Женщинам приписываются такие качества, как доброта, мудрость, женственность, а мужчинам – ответственность, мужественность, честность и целеустремленность. Сохранение в общественном сознании традиционных представлений о женских и мужских качествах создает трудности для женщин-лидеров. Они испытывают межролевой конфликт между гендерной ролью, предписываемой обществом, и лидерской ролью, которая традиционно ассоциируется с мужскими качествами. Причины трудностей женщин-лидеров анализируются с позиций авторов гендерных теорий лидерства: концепции токенизма Р. Кантер и социально-ролевой теории Э. Игли. Приводятся статистические данные по России и другим странам мира о преобладании мужчин на высших уровнях управления в системе образования. Рассматриваются два пути уменьшения гендерной диспропорции в управлении: институциональный и психолого-педагогический.

**Babich Galina Nickolaevna,**

Candidate of Philology, Professor of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Krylova Svetlana Gennadyevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Simonova Alevtina Aleksandrovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## FEMALE LEADERSHIP IN THE GLOBAL ENVIRONMENT: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

**KEYWORDS:** leadership; environment; gender roles; stereotypes; disproportion; management.

**ABSTRACT.** The paper considers various aspects of women's leadership and analyzes the factors that led to a more active involvement of women in social, economic and political life in the late 20<sup>th</sup> century. The authors study the influence of common gender stereotypes on the behavior of people. The article presents the results of research of the content of gender stereotypes. Both male and female respondents show similar opinions about the qualities men and women are expected to possess. Women are ascribed such qualities as kindness, wisdom, and femininity; men are believed to be responsible, masculine, honest and purposeful. Conventional stereotypes of public consciousness create difficulties for women leaders. They experience inter-character conflict as the role of the leader is traditionally associated by society with masculine qualities. The problems of women leaders are analyzed from the viewpoint of the authors of leadership theories: R. Kanter's tokenism conception and A. Eagly's social-role theory. The data collected indicates the male prevalence at the managerial level in academic institutions of Russia and other countries. Two ways are significant to reduce the gender disproportion in management: institutional and psychological-educational.

The problem of women's leadership is a part of the more general problem of gender inequality. The concept "gender" was introduced into scientific thesaurus by an

American psychoanalyst Robert Stoller [1] in 1958 to describe not only biological, but also cultural differences between men and women. However, reflections about the role and desti-

nation of women and men in society could be found in the works of ancient philosophers [2]. A significant increase of interest to the study of gender differences and the development of first gender theories of leadership was in the 70th of the XX century. Apparently it was a result of the influence of social and political factors. The first factor is feminist movement, which was aimed at achieving equality of political, economic, personal and social rights for women. Feminist ideas influence to some extent the public opinion since the late nineteenth century. The second factor is the XX century world wars. While men were fighting, women have demonstrated that they can successfully replace them in various social and industrial spheres. And finally, the third factor is the scientific and technological "revolution" that influenced the household and women were able to be actively involved into the social life of the community. Despite the fact that modern society provides women with a wide set of rights and opportunities, the participation of women in management (especially at top levels) remains limited. And issues concerning women's inequality continue to be valid and are being actively discussed in the meetings of various international organizations [3].

#### Materials and Discussion

People are social beings, so their behavior is determined by social conventions specific to each culture. A society prescribes to both male and female a set of socio-cultural and behavioral characteristics and roles to perform according to their gender. These requirements and expectations of the society are reflected in the minds of people in the form of generalized and simplified representations. These representations are called gender stereotypes.

Gender stereotypes are generalized representations of behavioral models and traits of men and women which are formed in the culture. Researchers find the roots of gender stereotypes in social roles that were traditionally played by women and men throughout the history of mankind. In such a social institution as family men played the role of a breadwinner and head of the family and women (probably due to her natural mission) – a homemaker, who supports relationships and provides a positive emotional climate in the family. Hence, it logically follows that for the effective implementation of these roles a man should be energetic, proactive, able to compete, dominant and even aggressive (a masculine set of qualities), and a woman should be caring, gentle, sensitive, obeying (a feminine set of qualities).

In today's world, women are not so closely tied to the family and are exempted from many of the duties that previously they had to perform themselves. However, in the minds of people representations of the psychological dif-

ferences between men and women still exist. In 2015-2016 we conducted a study of gender stereotypes. The respondents were 103 students of the Institute of Psychology of Ural State Pedagogical University (full-time and part-time students) aged from 18 to 48. They survey had two questions: 1) "What qualities, in your opinion, should a man have?" 2) "What qualities, in your opinion, should a woman have?" The survey responses are represented in Tables 1 and 2.

Table 1

#### The content of the stereotype about men

female respondents (N=73, aged from 18 to 48)		male respondents (N=30, aged from 18 to 42)	
qualities	response rate	qualities	response rate
responsibility	49,3%	responsibility	33,3%
masculinity	28,8%	masculinity	30,0%
honesty	27,4%	purposefulness	23,3%
kindness	27,4 %	strong	23,3%

There is little difference between male and female respondents. But both groups agree that men should have such characteristics as responsibility and masculinity.

Table 2

#### The content of the stereotype about women

female respondents (N=73, aged from 18 to 48)		male respondents (N=30, aged from 18 to 42)	
qualities	response rate	qualities	response rate
kind	39,7%	kind	43,3%
clever, wise	38,4%	feminine	33,3%
feminine	31,5%	clever, wise	30,0%
careful	28,8%	careful	23,3%
house-proud	20,5%		

A set of women's characteristics corresponds to the traditional gender stereotypes: carefulness, kindness and house-proud.

It is not a comprehensive and representative examination, but it characterizes a tendency to maintain sustainable representations about the psychological differences between men and women. These representations about the gender differences are the basis for the conclusion that men and women are effective in different areas. This conclusion is partially true. Nobody denies the existence of physiological differences between men and women. Therefore, there are the spheres which can be called "genuine male", for example, everything connected with heavy physical labor. However, the division of spheres of activity into the "genuine male" and "genuine female" on the basis of attributed psychological differences between men and women without considering physiological ones is debatable.



Gender stereotypes are related not only to the specific areas of activity, but also to the position in the organizational hierarchy. Thus, the common stereotype is that men are more effective leaders than women. In Russia, this view is supported by culturally determined opinion that the leader must be strong and tough. And these features are included in the set of masculine qualities. Researchers also describe other reasons that explain why women find it difficult to be leaders. There are several theories that give different explanations of this situation [4].

The tokenism conception of Rosabeth Kanter postulated that group dynamics depends on the composition of the group. A group can be homogeneous (for example, consisting of members of the same gender, age, race and so on), but quite often groups are heterogeneous in composition. These members of the group, whose characteristics prevail in the group, were called “dominants”, and those who are quantitatively less represented in the group, were called “tokens”. Tokens are more visible and more stereotyped, their characteristics are exaggerated compared to the dominants [5].

Kanter R. found several informal roles expected of women in male-dominated groups. These roles correspond to gender stereotypes:

- 1) “mother”: colleagues expect from her emotional support, but not business activity;
- 2) “seduction”: token is perceived only as a sexual object for men with high status in the organization and this causes resentment among male colleagues;
- 3) “mascot”: nice, but not a business woman, brings good luck;
- 4) “an iron lady”: unfeminine stiffness is attributed to these tokens, and they were particularly isolated from the group [6].

All these roles create difficulties for women to occupy a position equal to the dominants. These roles are in conflict with the role of a leader and reduce women's career opportunities. The situation can be changed only by increasing number of women among the leaders [7].

A. Eagly, the author of the social-role leadership theory, suggests, that to be accepted by society people should behave in accordance with their gender role. It is true for both male and female leaders [8]. On the other hand, the role of a leader makes specific demands to the individual. And since, according to stereotypes, the role of a leader is masculine, women leaders will experience a conflict between gender and leadership roles.

The negative prejudices against women leaders can cause them to decrease self-esteem,

self-doubt, and, accordingly, to reduce their performance. Although competent women are able to overcome these difficulties, men get an advantage compared to women in leadership roles, because such barriers do not exist for them.

Eagly A. finds that reducing inter-role conflict for women leaders will lead to the growth of their achievements. This can be achieved by:

- a) real success of women;
- b) choice of such employment and positions in organizations where leadership role is not too masculinized, but rather androgynous (for example, the head of children's educational institution and not the military department or the business company);
- c) demonstration of a relatively feminine leadership style – a democratic one based on effectiveness and relationships with subordinates [9].

The research considers some objective factors which can act as a barrier for the success of women leaders: women have fewer opportunities than men to learn from the leaders of their gender having higher status in the organizational hierarchy. It is noted that the mentoring process is more successful if both participants are similar in many characteristics, including gender [10; 11].

Theories of Kanter R. and Eagly A. explain the ratio of men and women at top management levels. The report prepared by Peterson Institute for International Economics (PIIE), presents the results of the survey, which was attended by almost 22 thousand companies around the world. It was found that in 2014 almost 60% of these companies had no women on boards of directors, about half of companies top management was completely male, and only 5% of companies had women as CEO [12]. However, the indicators were distributed very irregularly in different countries: in Japan the percentage of women on the board of directors is about 2%, in the US it is about 17%, in Norway – 20-40% [13]. Similar differences can be observed in various sectors of the economy. For example, there were more female top managers in health care, telecommunications and financial services, and less - in the sector of raw materials, processing industry and power engineering.

In Russia, “female” spheres of activity traditionally are education, especially preschool and school levels, as well as health care. Statistical data provided by the Federal State Statistics Service of Russia are presented in Table 3 [14].

Table 3

**The distribution of men and women  
in the field of general education  
(schools) and health care  
in Russia (2014)**

	women	men
general education (schools)	83%	17%
health care	70%	30%

According to the data provided by the Ministry of Education of Russia, there are opportunities for women's career and achieving higher managerial positions in general education (Table 4).

Table 4

**Heads and teaching staff of general educational institutions (excluding evening educational institutions) at the beginning of 2013/2014 academic year**

	Amount (thousands)		Percentage ratio	
	women	men	women	men
Total number	1759,3	358,6	83	17
Director	32,2	11,1	74	26
Deputy Director	88,3	11,5	89	11
Teaching staff	1103,0	151,3	88	12

But the indicators are not the same for academic institutions (universities) (Table 5).

Table 5

**Heads and teaching staff of academic institutions (2014/2015 academic year) [15]**

	Amount (thousands)		Percentage ratio	
	women	men	women	men
Total number	154,6	117,0	57	43
Dean of Department	1,8	2,5	42	58
Head of Chair	8,5	11,8	42	58

Federal State Statistics Service of Russia didn't provide data regarding gender distribution on the top level of management (rectors) in academic institutions.

As regards the situation in the world, the study was conducted by global executive search organization Egon Zehnder (Zurich, Switzerland) in 2011. The scope of this study was the CV analysis of the top leaders of top academic institutions in different regions of the world, including Germany, Austria, Switzerland, USA, UK, Benelux, Scandinavia, Japan, Singapore and South East Asia. The leadership of the global top academic institutions was found to be mostly male, born in their country/region, citizen of their country/region with some international experience and approximately 60 years of age. There are some variations across regions. Women are dramatically underrepre-

sented among the top leaders of academic institutions. Only in the US and in Scandinavia does the percentage of women in top leadership positions reach approximately 20%.

Despite these findings, it is noted that the presence of women at a managerial top level could contribute to future growth and development of the academic institutions. This is primarily due to the fact that women-leaders possess unique feminine qualities as emotionality, reactivity, compassion, desire for harmony that work synergistically with their leadership skills in solving problems [16]. So a variety of skills and abilities of top managers (both male and female) is instrumental for more effective management of human resources. To ensure that these benefits are real it is necessary to carry out special measures for the promotion of women with leadership skills. The first way is to adopt laws establishing a quota on the number of women on top levels of management. The European Commission decided on November 14, 2012, that at least 40 percent of the seats on the boards of directors of large public European companies should be reserved for women. The proportion of women on the boards is expected to grow to 30 percent by 2015 and to 40 percent by 2020. This idea has both supporters and opponents in the European Union. The effectiveness of this measure is limited like any other instrument of an external control.

Another way has a long-term nature and involves the changes in women's professional identity. USPU Institute of Personnel Administration prepares leading managers for various pedagogic institutions in a number of bachelor's and master's programs]. Some other institutions and faculties enacted leadership promoting programs for prospective educational workers [17].

### Conclusion

Since the last third of the XX century women were more actively involved in the social, economic and political life. However, women are less than men presented on the top levels of management and authority. Researchers consider a number of psychological factors for the explanation of this situation.

The image of leaders was formed in the process of historical development of mankind when leaders needed physical strength to provide collective survival and defense against external threats. But this image still exists. Women-leaders face inter-role conflict between the leadership and gender roles. Women can overcome this conflict, if they reach real success and choose the sphere of activity in which they can apply relatively feminine leadership style.

In Russia, even in traditionally "female" spheres of activity the percentage of women in top leadership positions is low. According to

the studies conducted by international organizations around the world, the leadership of the global top academic institutions was found to be mostly male. At the same time, researchers have noted the benefits associated with the presence of women at the top levels of management.

To solve the problem of women's leadership long-term measures aimed at changing

professional identity of women are more effective. These measures can be implemented in educational programs, as well as in the leadership promoting programs for prospective educational workers. This work is successfully carried out at USPU and is one of the strategic directions of development of the university.

#### REFERENCES

1. Stoller R. J. A contribution to the study of gender identity // *International Journal of Psycho-Analysis*. 1964. 45. P. 220-226.
2. Bendas T. V. *Gendernaja psihologija*. SPb. : Piter, 2006. 431 s.
3. Draft Medium-term strategy, 2014-2021. UNESCO. General Conference; 37<sup>th</sup>. Paris, 2013.
4. Bendas T. V. *Psihologija liderstva*. SPb. : Piter, 2009. 448 s.
5. Riordan C. A., Gross T., Maloney C. C. Self monitoring gender and the personal consequences of impression management // *American behavioral scientist*. 1994. Vol. 37. № 5. P. 715-725.
6. Kanter R. M. *Men and women of the corporation* // *Reader in gender, work and organization*. Oxford : Blackwell Publishing, 2003. P. 34-48.
7. Bartol K. M., Martin D. C. Women and men in task groups // *The social psychology of female male relations*. N. Y., L. : Academic Press, 1986. P. 259-310.
8. Eagly A. H., Johnson B. T. Gender and leadership style: a meta analysis // *Psychological bulletin*. 1990. Vol. 108. № 2. P. 233-256.
9. Eagly A. H., Karan S. J., Makhijani M. G. Gender and effectiveness of leaders: a meta analysis // *Psychological bulletin*. 1995. Vol. 117. № 1. P. 125-145.
10. Maccoby E. E., Jacklin C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford. 1978. Vol. 1, 2. 691 p.
11. Powell G. N. One more time: do female and male managers differ? // *Academy of management executive*. 1990. Vol. 4. № 3. P. 68-75.
12. Noland M. Pochemu prisutstvie zhenshhin v sostave soveta direktorov povyshaet pribyl'nost' kompanij // *Harvard Business Review - Rossiya*. URL: <http://hbr-russia.ru/liderstvo/zhenskoe-liderstvo/p17267/>.
13. Leonardelli J., Su Min To. Zhenskoe liderstvo v raznyh kul'turah // *Harvard Business Review - Rossiya*. URL: <http://hbr-russia.ru/liderstvo/zhenskoe-liderstvo/p14263/>.
14. Katalog publikacij: Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki. «Zhenshhiny i muzhchiny Rossii-2014». URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc\\_1138887978906](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1138887978906).
15. Trud i zanjatost' v Rossii. 2015: Stat. sb./ Rosstat. M., 2015. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/doc\\_2015/trud15.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/doc_2015/trud15.pdf).
16. Simonova A. A., Babich G. N. Reflections on Fostering Leadership Development in Education: Perspectives from the Ural State Pedagogical University // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016. № 2. S. 210-215.
17. Kompleks celevykh programm po osnovnym napravlenijam strategii innovacionnogo razvitija UrGPU (2012-2015) // *Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg*, 2012.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Брайтон Кристофер Уорд,**

доктор социологии, лектор кафедры английской филологии, Институт гуманитарных наук, специалист по глобальной информации, межкультурной коммуникации и культурологии, Госарственный коллудж Кросно, Польша; e-mail: nadezhda.s.rudenko@gmail.com

**Руденко Надежда Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: nadezhda.s.rudenko@gmail.com

### **СОЦИАЛЬНАЯ ОТКРЫТАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА «ОБЩЕСТВО»: НОВАЯ ПЛАТФОРМА ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ, ОТВЕЧАЮЩЕЙ СОВРЕМЕННЫМ ТРЕБОВАНИЯМ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальные образовательные сети; открытые образовательные ресурсы; сотрудничество в образовании; онлайн-система обучения.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается структура социальной образовательной сети, способной отвечать требованиям современного студента и преподавателя. В соответствии с полученным грантом Erasmus+ в предложенной статье изучается создание социальной открытой образовательной среды в качестве такой социальной образовательной сети для современного мира. Такие инструменты являются прогрессивными средами в сфере образования и практически не используются сегодня для удовлетворения потребностей студентов и преподавателей в образовании из-за проблем в методическом обеспечении и недостатков интерфейса программ. Главные аспекты интерфейса социальных образовательных сетей должны обеспечить социальную коммуникацию, равенство и возможность обмена информацией со сверстниками. Социальная открытая образовательная среда создавалась с учетом этих условий. В статье представлены инновационные элементы и технология использования этой платформы для совершенствования работы в социальных образовательных сетях.

**Brighton Christopher Ward,**

Doctor of Sociology, Lecturer in English, Department of English Philology, Institute of Humanities, specialist in Global Awareness, Intercultural Communication and Cultural Studies, Krosno State College, Poland.

**Rudenko Nadezhda Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **SOLE-SOCIAL: INNOVATION IN A SOCIAL EDUCATIONAL NETWORK FOR CONTEMPORARY DEMANDS<sup>1</sup>**

**KEYWORDS:** Social Education Networks; Open Educational Resources; Collaborative Learning; Online Education.

**ABSTRACT.** The paper considers the necessary structure for a Social Education Network needed to suit the demands of contemporary students and educators. Following an Erasmus+Grant, the paper explores the development of the Social Open Learning Environment platform as such a new Social Education Network (SEN) for the modern world. Such tools are progressive mediums for education and are relatively unused in education at present due to methodological issues and the interface of the SEN to manage student and educator demands. Key aspects of the SEN interface need to promote social communication, equality and peer-to-peer sharing of information. The SOLE platform is designed with these concepts in mind and the paper presents the elements of innovation and application of technology to enhance the social educational network experience.

The 21<sup>st</sup> century is characterised by increasing economic, political and cultural integration. Globalised society fosters internationalization policies and cooperation practices in education. As UNESCO Education Strategy 2014–2021 states, internationalization of higher education is currently considered a major trend worldwide [17]. Higher educational establishments are being more extensively integrated in interconnected cultural and educational space so that their graduates are competitive enough in the world labour market.

The development of transnational university networks is largely achieved through learning mobility which “has always been considered as a key, if not defining element of Internationalization” [1]. Learning mobility means “moving physically to a country other than the country of residence, in order to undertake study, training or non-formal or informal learning; it may take the form of traineeships, apprenticeships, youth exchanges, volunteering, teaching or participation in a professional development activity, and may include preparatory activities, such as training in the host language, as well as sending, receiving and follow-up activities” [3, p. 309]. However, despite the measures taken with respect to promotion

<sup>1</sup> “SOLE: Social open learning environment in HE” Grant Agreement No. 2014-1-ES01-KA203-004367. September 2014 to June 2016.

of learning mobility worldwide, the state of modern economy resulting in people's level of well-being and paying capacity limits opportunities for conventional geographical mobility.

Alternatively, the virtual access offered by information and communications technology (ICT) has made it possible to consider advantages of the so-called virtual mobility. In the training material "Spot+ project team" virtual mobility is defined as a situation within a higher educational establishment which provides a "possibility to attend classes, seminars and other events held in a place located anywhere in the world; the possibility to access reference materials and contents at a distance, by using ICT-based solutions; the possibility to communicate with other people located anywhere" [18, p. 10]. It might include such forms of collaboration as transnational lectures and/or learning materials, cross-border recruitment of students, intensity of communication flows, international accreditation of achievements, etc. [18, p. 10].

Currently virtual mobility for students is considered as one of the top priorities in European education policy makers' and institutional leaders' view. The emphasis is laid upon expanding cost-effective learning opportunities and the quality of education through ICT. Open Educational Resources (OER) are being extensively integrated in international education to transform access to and processing of learning materials. The importance of opportunities for virtual learning mobility development has been amply demonstrated by the European Union's support for the Erasmus+ Programme [3].

Virtual mobility is primarily provided by means of Learning Management Systems (LMS). A LMS is defined as "a centralized web based information system where the learning content is managed and learning activities are organized" [15]. LMS were introduced in higher education in 1960s and have been widely available in higher education for the last decade. Nevertheless, according to D. Stone and G. Zheng, "... the changes in the educational and training environment have exposed more and more weaknesses of the traditional LMS" [15]. As C. Dalsgaard and G. Siemens state, "... they tend to be institution- and content-centric, lacking in support for the affordances that lead to the establishment of flattened communication networks and collaborative information flows [7]. Among the desired features for a new generation of LMS such characteristics as openness, increased use of learning analytics, being personal, social, flexible and mobile are named.

Since international virtual collaboration implies interaction within the intercultural context, which is social in its nature, among the enumerated features the social component

is viewed by the authors as the most significant one. The efficacy of such collaboration is achieved by the general purpose/principle of social which is "is to be able to see, network, learn, collaborate, and share with people with similar interests and learning experiences, and provide a learning community like environment to facilitate communication and collaboration, and ultimately learning and doing" [15].

The deficit in the social component of LMS can be partially compensated for by the incorporation of social media channels into LMS or by the supplementary use of specific branded social media as such. The advantages of specific branded social media highly demanded by the youth like Facebook and Twitter over "traditional" forms of education are extensively highlighted in the research. According to the literature, the most considerable advantage of social media use for educational reasons is their opportunities for providing student-centred and collaborative learning environment [2; 9; 11; 20]. Social media offer such benefits as interactive organization and participation of students in study groups, creating online communities of practice, posting and sharing course-related content, soliciting supportive and constructive feedback from peers, etc. Compared to other social media social networking sites are distinguished separately. They are being ever more extensively used in education due a number of reasons [5].

1. The environment to which students are accustomed to. Users are well-familiar to the interface, communication channels and ways of content publication due to the high-quality usability of the site and participants' considerable personal experience.

2. Variety of communication channels. Wiki-pages, forums, surveys, votes, comments, messaging, etc. provide ample opportunities for collaboration.

3. Unambiguous identification of users. Participants often use their real first and last name; pseudonyms are chosen more rarely.

4. Participants' activity can be monitored by means of news. With this tool user effectively control all the information channels and monitor the update of various content. Students are informed of all the changes relating to learning process on timely basis. They are able to trace their mates' and professors' learning activities

However, despite all of the advantages offered by specific branded social media in education, they cannot substitute for LMS due to a number of reasons. S. Neier and L. Tuncay Zayer surveyed the USA students taking an introductory marketing course about their experience with the use of social media and their perceptions on the use of social media tools in the education. The results of the survey show

that although students do recognize value in using existing social networking sites like Facebook for class announcements and for the formation of teams for group projects, nevertheless, they state that educational potential of such sites cannot be fully realized in part because of students' desire to keep their professional and personal lives separate [11, p. 138]. This is consistent with the survey by a team of Russian researchers A. V. Feshchenko, N. N. Zilberman, I. A. Kulikov, G. V. Mozhaeva [5]. The research finds that students prefer to use social networking sites as a tool for learning considering the main advantage of the communicative potential of the platform as well as its convenience and regularity. However, they voice concerns relating to a great number of factors distracting from the learning process itself. Besides, students are discouraged by the fact that their pages and activities they are involved in are available to all the members of the site.

At this point it becomes obvious that neither LMS nor social media solely can successfully provide ongoing formal and informal interactions centered on shared learning objectives, which is crucial for effective international virtual collaboration. Some functions (technical, supervisory, organizational) have been successfully implemented by LMS, whereas others (communication, motivation, individualized instruction) by social media [5]. One of the possible solutions is to hybridize both technologies into one which, on the one hand, would provide a conventional virtual community space where participants meet, build friendships, post photos and videos, "like" one another's pages, etc. and, on the other hand, could involve students in various course-related activities.

In the EU the issue is successfully addressed by the application of Social Education Networks (SEN) which are becoming increasingly commonplace in educational institutions: "The field of adult education is gradually undergoing a shift away from modern, instrumental approaches towards more transformative approaches to teaching and learning" [10]. The 'transformative approaches' include collaborative team-based learning activities that require synchronous and asynchronous communication between students working on a given project that bring students together in a communicative framework. Such tasks and platforms work towards creating an expanded classroom environment that is no longer constrained by size or geographic location.

Schlager et al. state: "Research suggests that it is not necessarily important for each individual to be connected to every other person in an organization; most important is to have people connect to the right experts for the in-

formation they need. Because teachers have a limited amount of time, fostering the correct ties (often between novices and experts) is important" [13].

As such, an SEN can provide a sense of community and association developing higher educational results and greater motivation [4; 12; 19]. Furthermore, SEN tools can foster a productive approach and encourage cross-cultural communication as well as communication across time zones and outside the student's circle of contacts. Tu and Corry suggest that online tools, such as SEN, should create an educational framework by developing a community that builds upon instruction, social interaction, and technology [16]. Consequently, SEN tools are being seen as new methodology for developing more successful interactions where students are seen as self-educators with peer-to-peer learning as well as access to technical experts taking centre stage.

Focus is now towards learners using SEN to share materials, research and knowledge with other learners, although the traditional support and input of specialists is still valued and seen as needed. "[SEN] contributes to enhancing our theoretical knowledge about the mechanisms by which the conditions stimulate active participation in online discussions" [8: 64]. Similarly, parallel networks of teachers and educators are being created using the same SEN platforms to pool resources and new teaching practices: "Work has shown that teacher networks, in different forms, are effective alternative and supplemental interventions to traditional workshops and institutes for learning content and pedagogy" [13, p. 87].

The Social Open Learning Environment (SOLE) is an Erasmus+ funded project with the explicit purpose of creating a SEN designed specifically to meet the needs of students and instructors in contemporary online social education. Following the concepts and ideas discussed above, the SOLE has three innovative technical modifications at its core to ensure: Firstly, a social environment to encourage collaborative peer-to-peer cooperation; Secondly, an educational community to share materials and information in an equality driven environment regardless of status or educational qualification; and Thirdly, a platform for learning with online courses, OER materials and other tools for the educational and student professions.

The SOLE platform was designed to work on three mutual levels as a broad educational tool. In one sense, the SOLE is a "flipped classroom" where the teacher's role is taken by cooperative learning and social interaction. No one person on the SOLE has the role of "expert", thus developing a more equal relationship between the participants and promoting

partnership learning rather than top-down education. As Shen et al. argue, a SEN should provide: “Educators [with the ability that] they can become part of the interface for online learning to provide a dynamic overview of class interaction such as are some students dominating and others lurking” [14, p. 32]. Moreover, the methodology of the SOLE allows for learners to develop at their own pace and explore issues of interest, rather than being forced to work at a certain speed and focus on closed issues. This aspect is aimed at creating a more active methodology and “that one person has produced something of value that is then accessed by another person, as enabled by the sociotechnical network” [13, p. 97].

With the aim of SOLE to create a social network that promotes interaction in a globalized environment, the designers acknowledged three key areas for development and innovation. The first area was Linguistic communication; the second area was Collaborative tools; and the final area was Social interaction.

Linguistic communication is always an issue for global courses and the concept of international collaboration. Given that English is the current language of choice for international educators, the use of SEN platforms can limit their appeal and success to only students who are comfortable and competent in using English. Often, a lack of or a perceived lack of communicative ability can cause the student to be taken out of their comfort zone and placed in an uncertain situation, thus hampering a successful outcome of their collaborative task.

In order to solve this issue, the SOLE platform has a built-in translator enabling not only the website but all communications to be translated to and from the user’s mother tongue. This feature provides a more comfortable working environment as the user can write a message to their collaborative partner(s) in their native language and have the message

translated instantly into the chosen language for the group to communicate. Similarly, this feature works for incoming messages and allows users who are uncertain of their linguistic skills to overcome their lack of competence and comfort.

A further success of SOLE are the features which relate to online collaborative document editing and work. The platform allows multiple users to join a Chatroom and edit in real-time a text document, share files, pictures and other information for the purpose of collaboration. This feature is a key aspect in promoting successful online collaboration through the platform. Other SEN’s require the use of multiple tools and other sites to achieve such an effect. This can mean that the student has to be well versed in many e-based learning tools to achieve the required collaborative goal.

Social interaction in SOLE is promoted by the equal relationship of all users. Instructors, students and general users have the same rights to post comments, upload information, edit information, create user groups and introduce new ideas. This equality of status is essential in that it does not create a hierarchical situation where student users are subordinate to their teachers. It also creates a situation where each participant is a mentor to everyone else and the openness of the user’s information can act as inspiration and be a source of knowledge for others users on the platform.

Consequently, any SOLE user can share the information they have on a given topic without concern of whether the material is acceptable to the course instructor. The ability to openly express opinions, share ideas and thoughts allows SOLE to be empowering for participants in a manner that traditional classrooms are not. Multiple viewpoints, disentangled from individual identity, allow for a “bottom-up” creation of ideas and an alternative methodological framework [6].

Table 1

***A summary of the Challenges and Solutions facing SOLE development.***

<b>Challenges</b>	<b>Solution</b>
Different level of students’ language proficiency	Multilingual service for translation built in the platform interface
Low degree of students’ involvement in collaboration resulting in incomplete achievement of learning objectives	Peer-to-peer initiation of ideas/topics and being actively involved in posting materials, commenting, “liking”, etc.
Lack of rapport among students as members of virtual learning teams	Setup, interim and final videoconference meetings throughout the course
Asynchronous interaction due to time difference	Message boards, Groups and the use of comments allows students to post and keep up with new developments
Sporadic use of the site contrasted to “living” in social networks as it is not viewed as a priority	Email messages and integration with Twitter, Facebook etc. make the SOLE part of a student’s daily routine
Tools for assessment of students’ coursework	The ‘Course’ function allows instructors to post courses and students to enroll enabling access to a formal online eLearning environment

The social interaction and collaboration promoted by SOLE cannot be underestimated. Through the combination of a variety of tools and careful planning and thought, the struc-

ture of the SEN encourages user interaction in a methodology that is not yet accepted or seen as being mainstream. Despite extensive research pointing to the success of well-used

SEN, the educational profession still views such tools with circumspect. However, the aim of the SOLE is to elevate SEN from a misunderstood, misused and infrequent classroom tool into a focal point of education. The variety of technical tools at the users' hands, as well as the wide range of active learning opportunities, ensure that the SOLE is developing a community that builds upon instruction, social inter-

action, and technology. Moreover, and importantly, the SOLE is a peer-to-peer network and operates regardless of academic or social status and promotes the sharing of materials to aid and develop education. Time will tell how successful the platform will be, but initial trials indicate that there are encouraging signs for the future.

#### REFERENCES

1. Academic Mobility. URL: <http://www.iau-aiu.net/content/academic-mobility>
2. Albert D. J. Social Media in Music Education: Extending Learning to Where Students "Live" // *Music Educators Journal*. 2015. Vol. 102. № 2. P. 31-38.
  1. Erasmus Plus Programme Guide. Version 2 (2016): 07/01/2016.
  2. Ertmer P. A., Stepich D. A. Examining the Relationship Between Higher-order Learning and Students' Perceived Sense of Community in an Online Learning Environment // 10th Australian World Wide Web conference. Gold Coast, Australia, 2014.
  3. Feschenko A. V. Social Networks in Education: an Analysis of Experience and Perspective // *Gumanitarnaya Informatika*. 2012. Vol. 6. P. 124-134.
  4. Kamalodeen V. J., Jameson-Charles M. A Mixed Methods Research Approach to Exploring Teacher Participation in an Online Social Networking Website // *International Journal of Qualitative Methods*. January-December. 2016. P. 1-14.
  5. Lenoue M., Hall T., Eighmy M. A. Adult Education and the Social Media Revolution // *Adult Learning*. 2011. Vol. 22. № 2. P. 4-12.
  6. Matzat U. The Embeddedness of Academic Online Groups in Offline Social Networks: Reputation Gain as a Stimulus for Online Discussion Participation? // *International Sociology*. 2009 Vol. 24. № 1. P. 63-92.
  7. Mcandrew M., Johnston A. E. The Role of Social Media in Dental Education // *Journal of Dental Education*. 2012. Vol. 76. № 11. P. 1474-1481.
  8. Merriam S. B., Bierema L. L. *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2014.
  9. Neier S., Tuncay Zayer L. Students' Perceptions and Experiences of Social Media in Higher Education // *Journal of Marketing Education*. 2015. Vol. 37. № 3. P. 133-143.
  10. Palloff R. M., Pratt K. *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1999.
  11. Schlager M., Farooq U., Fusco J., Schank P., Dwyer N. Analyzing Online Teacher Networks Cyber Networks Require Cyber Research Tools // *Journal of Teacher Education*. 2009. Vol. 60. № 1. P. 86-100.
  12. Shen D., Nuankhieo P., Huang X., Amelung C., Laffey J. Using Social Network Analysis to Understand Sense of Community in an Online Learning Environment // *Journal of Educational Computing Research*. 2008. Vol. 39. № 1. P. 17-36.
  13. Stone D., Zheng G. *Learning Management Systems in a Changing Environment* // *Education and Technology in a Changing Society*. IGI Global, 2014.
  14. Tu C., Corry M. E-Learning communities // *The Quarterly Review of Distance Education*. 2002. Vol. 3. № 2. P. 207-218.
  15. UNESCO Education Strategy 2014–2021.
  16. *Virtual Mobility for Teachers and Students in Higher Education: Comparative Research Study on Virtual Mobility*. Kaunas, 2011.
  17. Wilson B. G. Sense of community as a valued outcome for electronic courses, cohorts, and programs. URL: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/SenseOfCommunity.html>.
  18. Zehrer A., Grabmuller A. Social media marketing in tourism education: Insights into the development and value of a social network site for a higher education institution in tourism // *Journal of Vacation Marketing*. 2012. Vol. 18. № 3. P. 221-228.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.



УДК 37.016:811.111'38  
ББК Ш143.21-9-55

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

### **Кларк Патриция,**

профессор, Институт театрального искусства и танца, Университета Восточной Каролины, Гринвилль, США; e-mail: minyurova@uspu.ru

### **Кейн Элеонора,**

доцент факультета политических наук, университет префектуры Симанэ, Япония; e-mail: minyurova@uspu.ru

## **ВИДЕООБЩЕНИЕ И ОБЩЕНИЕ ЛИЦОМ К ЛИЦУ: ВОЗМОЖНОСТИ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ТЕАТРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** видеообщение; драматургия; предметно-языковое интегрированное обучение; четыре составляющих; английский язык как иностранный.

**АННОТАЦИЯ.** Программа «Глобальное партнерство в образовании» делает акцент на видеообщении студентов всего мира, позволяя им общаться и сотрудничать по глобальной сети со своими сверстниками. В данной статье описываются американские и японские студенты, ранее сотрудничавшие только по Интернету, до и после участия в реальном практическом занятии по драматургии. Студенты были опрошены о различиях между видеообщением и реальным сотрудничеством лицом к лицу по четырем составляющим предметно-языкового интегрированного обучения: содержание, познание, общение и культура. Авторы обнаружили, что, хотя студенты весьма положительно оценивали видеообщение, все-таки они предпочитали реальное общение лицом к лицу. Японские студенты в качестве преимуществ реального общения выделили возможность овладения языковыми умениями, в то время как американские студенты отдали приоритет межкультурным возможностям такого общения. Дальнейшее сотрудничество этих групп показало, что проведение реального практического занятия лицом к лицу стимулировало более активное виртуальное общение в последующие месяцы, когда студенты более часто просили организовать виртуальное сотрудничество и чаще общались в социальных сетях.

### **Clark Patricia,**

Professor, School of Theater and Dance, East Carolina University, Greenville, USA.

### **Kane Eleanor,**

Associate Professor, Faculty of Political Studies, University of Shimane, Shimane, Japan.

## **TELECOLLABORATION VERSUS FACE-TO-FACE INTERACTION: A CLIL 4CS PERSPECTIVE ON COLLABORATION IN DRAMA AND EFL.**

**KEYWORDS:** telecollaboration; drama; Content and Language Integrated Learning (CLIL); 4Cs; English as a Foreign Language (EFL).

**ABSTRACT.** The Global Partners in Education initiative focuses on telecollaboration for students around the world, allowing students to communicate and collaborate virtually with their peers. In this study American and Japanese students, who had participated in these virtual links, were surveyed before and after taking part in their first face-to-face drama workshop. Students were asked about the differences between telecollaboration and face-to-face interaction according to the 4Cs of Content and Language Integrated Learning: content, cognition, communication, and culture. It was found that although students were very positive about telecollaboration, they preferred face-to-face interaction. The Japanese students emphasized the content they had learned over traditional language skills, while the American students emphasized intercultural awareness, such as learning how to work with nonnative speakers of English. Later interactions between the two groups showed that the face-to-face workshop led to more virtual communication in the months afterwards, with students requesting more video links, and interacting more frequently with each other via SNS.

This paper examines American and Japanese student preferences for face-to-face interaction over video linking with overseas students from a CLIL 4Cs perspective. The 4Cs model, outlined by Coyle et al., is a framework to ensure balance between content and language in English as a Foreign Language (EFL) courses in regard to content, cognition, communication, and culture. The paper investigates three themes: (i) Content: what did stu-

dents report learning from video linking and face-to-face interaction; (ii) Cognition: which cognitive processes did students report using during the different interactions; and (iii) Communication: which communication tools did students report using during the different interactions. This paper outlines reported learning outcomes (content), cognitive processes, and communication tools based on surveys administered before and after a face-to-

face workshop taught by a Theatre Studies professor and three students from East Carolina University (ECU) to eight EFL students from the University of Shimane (USJ).

## 2. Pre face-to face workshop survey

### 2.1 Pre face-to face workshop survey for USJ students

Seven female students, members of English seminar, aged between 20 and 21 took the survey on a video linking course (Appendix 1 available at eleanorannekane.wordpress.com). The pre-workshop survey was administered to students, via Moodle in July 2015, after taking a 15-week course, where they had linked with Taiwan, Peru, and also with ECU's Storybook Theatre (Clark & Kane, 2013).

#### 2.1.1. What did you learn on the video linking course? (Content)

USJ students were asked an open-ended question about what they had learned in terms of skills and knowledge. They could answer in English or Japanese. Although this course had not been taught as a typical CLIL class, the results show that students emphasized the declarative knowledge they had gained from the course, in addition to language skills, in contrast to traditional EFL classes where students generally refer only to the language skills they have learned. The students' unedited responses are shown in Table 1.

Table 1

### USJ students' self-reported learning outcomes after a video linking course

Student number	What did you learn in this class? Skills? Knowledge?
1	I learned both. For example, how to response politely and knowledge about the country we linked.
2	Important to be positively. If I don't participate positively, I just looking.
3	(Translated) Through cooperation with overseas students, I could make a joint presentation, and that was new for me. I studied about not only my own culture but about different ways of thinking.
4	I learned some skills like speaking and presentation.
5	How to communicate with foreign people who had different culture and language. And also the knowledge about different countries, cultures, and people.
6	I learned how to communicate with foreign people. I also got lots of information about culture or traditions of other countries.
7	I could know about some countries and talk or chat with my partner of Taiwanese or Peru. It was so nice experience.

#### 2.1.2 Which cognitive processes did you use on the video linking course? (Cognition)

Students were then asked to recall which cognitive processes they had used, according to Bloom's revised taxonomy (Anderson &

Krathwohl, 2001). Their responses focused on Understanding, despite the fact that they all created a collaborative presentation with their overseas partners.

Table 2

### USJ students' self-reported cognitive processes during a video linking course

Bloom's Revised Taxonomy	Student responses
Remembering	No responses
Understanding	2. There were some cross-cultural things through video link and exchanging messages. 3. (Translated) We were able to talk about folktales in each other's countries, compare them, and I could learn significant features of their culture, and their way of thinking 4. When I worked on one project with my partner from Peru, Taiwan etc., there were always things that were so different from things in Japan. So, to understand the way they thought, I needed to understand the culture differences. 6. I learned culture and traditions of many different countries, and I tried to understand them. I tried to understand their English too.
Applying	1. When I made some mistakes or say something not good way to response, I was try to correct to for next time. 7. If I asked a question from a foreign students, I had to think and answer it by myself.
Analyzing	No responses
Evaluating	No responses
Creating	4. In this class, I made a lot of presentations. In making it, I thought how should I explain what I want to say.

#### 2.1.3 Which communication tools did you use on the video linking course? (Communication)

Students were asked about the communication tools they had used. Facebook's Messenger was the most popular. Two students wrote that they used Facebook to introduce in-

formation about Japan, and six students used Messenger, citing the ease of sharing files and documents, and the fun of sending amusing stickers.

USJ students had also had a face-to-face class with Australian students on a short-term Japanese language course. When asked which

they preferred, the class was evenly split: half preferred video linking over face-to-face. The survey did not ask them why they felt this way, but it may be that this face-to-face interaction took place in Japanese, and they only met these students once, making it difficult to befriend them. In contrast, USJ students video linked with their overseas partners between four and six times, and also contacted them online after each link.

**2.2 Pre face-to-face workshop survey for ECU students**

Three ECU students, two men and one woman, members of the department of Theatre and Dance, aged 21 took the survey (Appendix

2, available online). The pre-workshop survey was administered to ECU students, on paper in October, after they had linked with Japan twice in the preceding year. These ECU students also had experience linking with Mexico, Peru, and Russia.

**2.2.1 What did you learn via the video linking course? (Content)**

ECU students were asked open-ended questions about what they had learned in terms of skills and knowledge. Their answers are shown in Table 3. ECU students emphasized the content they had learned, specifically children’s stories and Japanese culture.

Table 3

**ECU students’ self-reported learning outcomes before the face-to-face workshop**

Student number	Student responses
1	I’ve learned about the Japanese culture, as well as about the classic Japanese children’s stories.
2	I have learned many Japanese cultural aspects and differences from the USA. I have also learned how similar our cultures are.
3	I have learned and been exposed to their culture through the sharing of their stories, and sharing small everyday aspects of their culture.

**2.2.2 Which cognitive processes did you use via the video linking course? (Cognition)**

ECU students were then asked to recall which cognitive processes they had used, ac-

ording to Bloom’s revised taxonomy. Their answers are recorded in Table 4. They answered about all of the skills.

Table 4

**ECU students’ self-reported cognitive processes before the face-to-face workshop**

Bloom’s Revised Taxonomy	Student responses
Remembering	1. I’ve been able to remember the students’ faces since we first started linking.
	2. We remember lines and the critique given by USJ students.
	3. We link with the same students. Remembering their names and faces helps us communicate.
Understanding	1. After linking USJ students would talk about their interests and their English is wonderful.
	2. We make a great effort to truly understand the culture and Japanese stories.
	3. When speaking, we use English, but it helps us to better understand their culture. In understanding their culture, we are better able to represent it in our stories.
Applying	1. We’re creating a new peach for our story because we’ve learned that peaches are different in America.
	2. We apply what we learn about the stories and the culture to enhance the stories.
	3. We apply the knowledge given to better our stories. For instance, during one linking, we discovered that the color of their peaches are different.
Analyzing	1. When we are given a story, we analyze the story before we adapt it.
	2. We analyze the stories for plot and cultural significance.
	3. With the stories given, we analyze them to better understand the theme and plot as to not misconstrue their meanings.
Evaluating	1. After analyzing the stories, we evaluate the meaning and themes for the stories and how it affects the children.
	2. We evaluate the performance and how well it was received to improve our performance.
	3. Many stories have been shared with us from their university. We read and evaluate them, and determine which we are able to produce and adapt well.
Creating	1. Once we’ve analyzed and evaluated the stories, we then begin to adapt and stage the show.
	2. We recreate the original Japanese tales to work in a theatrical venue.
	3. With the other stories, we craft and create props, set pieces, characters, and other elements of the show to bring the story to life.

**2.2.3 Which communication tools did you use via the video linking course? (Communication)**

ECU students reported using video linking, organized by their professor, email, and Facebook to contact USJ students before the face-to-face workshop.

**3. Post face-to-face workshops survey**

**3.1 Post face-to-face workshops survey for USJ students**

Eight USJ students completed an anonymous paper-based survey after the face-to-face workshop. (Appendix 3 available online).

**3.1.1 What did you learn during the face-to-face workshop? (Content)**

USJ students reported improved listening/ speaking skills (five students); learning how to act from the Theatre students (four students); and cultural differences (three students). Their comments are recorded in Table 5. Recent research has introduced the role of

drama pedagogy in CLIL (Eurydice, 2015; Roman & Nunez 2015), and students responded very positively to the drama workshop. Students seem to be reporting a balance between content and language learning outcomes during the workshop.

Table 5

### ***USJ students' self-reported learning outcomes after a face-to-face workshop***

<i>Student number</i>	<i>Student responses</i>
1	I learned skills of listening, because they are so kind for us and they listened opinions even my English is not so good.
2	To explain in easy words, perform in front audiences
3	They spoke very fast but my listening was getting used to it.
4	I could know what some American students as almost same as my age do in university. And I got more interests about them and other foreign students.
5	I learned lots of cultures of other countries though playing the stories with them.
6	I've learned the skill of acting. They all were good at acting and positive to act. In addition, their knowledge to adapt [to] the situation was so high.
7	I learned the importance of challenge to communicate with them. And if I can't speak English fluently, I can talk with them through a play.
8	I learned conversation skills with people who can't speak Japanese. Also I've learned the differences between their culture and our culture.

**3.1.2 Which cognitive processes did you use during the face-to-face workshop? (Cognition)**

Students were then asked to recall which cognitive processes they had used, according to Bloom's revised taxonomy. Their responses focused on Remembering and Creating, the low-

est and highest skills respectively. USJ students emphasized the amount of remembering they had to do for song lyrics, actions, and lines during the performances (six students). They also referred to the creation of joint performances (five students). Their comments are recorded in Table 6.

Table 6

### ***USJ students' self-reported cognitive processes after a face-to-face workshop***

<i>Bloom's Revised Taxonomy</i>	<i>Student responses</i>
Remembering	1. I remembered how I should act during the play.
	2. Remember the performance: what we do
	3. Remembering dancing at the play
	4. Remembering some phrase I use in conversation
	6. I remembered the sentences to say in a drama we acted.
	8. I had to remember lyrics to sing.
Understanding	1. I need to understand what they say and act. It was fun.
	3. Understanding the stories then make facial expressions.
	4. understand what they mean
	5. I needed to understand what they said immediately
	6. I understood how to act.
	7. Trying to understand English when they speak to me
	8. All the time when we communicated with them.
	3. Asking questions about the play
Applying	7. Trying to speak and cooperate with people who I've not talked [with before]
Analyzing	6. I analyzed the good point and bad point of acting and conveying something.
Evaluating	3. Cheering [for] each other
	6. I evaluated the acting of another group
Creating	4. Making a story with them
	5. We created a play together
	6. I created the process of acting
	7. Making a short play
	8. When we played a short story with them

**3.1.3 Which communication tools did you use during the face-to-face workshop? (Communication)**

USJ students emphasized face-to-face talking as a communication tool, and three wrote that they had become Facebook 'friends' with their ECU partners, 'liking' their comments and sharing photographs. All of the USJ students preferred the face-to-face workshop

over video linking. Students wrote 'I enjoyed video chat, but face to face is more efficient'. They noted that it was easier to see facial expressions; to start conversations; it was easier to 'jump into the conversation'.

### **3. 2 Post face-to-face workshop survey for ECU students**

**3.2.1 What did you learn during the face-to-face workshop? (Content)**

ECU students reported learning about Japanese customs, some Japanese phrases, and Japanese animal noises. They reported that their own communication skills improved: they could no longer rely on colloquialisms and common references to communicate with someone from a different culture. They also reflected on more technical content such as the importance of character movement, and how

to explain theatre direction to someone whose first language is not English.

*3.2.2 Which cognitive processes did you use during the face-to-face workshop? (Cognition)*

Students were then asked to recall which cognitive processes they had used, according to Bloom’s revised taxonomy. Their longer responses focused on evaluating and creating.

Table 7

***ECU students’ self-reported cognitive processes after a face-to-face workshop***

<i>Bloom’s Revised Taxonomy</i>	<i>Student responses</i>
Remembering	1. Recalling parts of the Japanese language 2. We taught USJ students some of repertoire stories... and the students remembered all of their lines and blocking when we performed 3. Names, blocking, changes [to the play] from the night before, cultural differences and similarities USJ students helped us add into the shows
Understanding	1. Using different languages and gestures to communicate ideas 2. During the process of communicating, sometimes there be some confusion on the words’ translations and once the definition was presented to us in English or Japanese, we all understood. 3. I wanted to make sure USJ students understood what each direction... meant
Applying	1. Workshop execution 2. After we analyzed the stories, and then created the stories and blocking and costumes... 3. I applied changes to the scripts and sounds of animals that USJ students made us aware of.
Analyzing	1. Realizing the moral of the story, and using that as a basis for the performance 2. We analyzed the classic Japanese children’s stories before we adapted them into plays to perform 3. We analyzed the stories USJ students sent us for theme and other important elements
Evaluating	1. Adjusting everyday behavior to make students feel more welcome and comfortable 3. We evaluated our performances and rehearsals each day. It was important for us to get feedback from USJ students because they better than anyone could tell us if the stories were clear and understandable.
Creating	1. Turning the story into a mini-play with aspects of drama 2. The students and I adapted a classic Japanese story and created movements for the characters to tell the story. By working together, we helped make it come to life with movement, costumes, and creativity. 3. We created new pieces with the students. We took classic Japanese tales on paper and with the help and input of USJ students turned them into short plays.

*3.2.3 Which communication tools did you use during the face-to-face workshop? (Communication)*

ECU students reported that they relied on talking with the students face-to-face. They used Facebook, instant messaging, and phone calls, but there was a very strong preference for face-to-face communication. ECU students’ reasons for this preference were the pleasure of seeing someone’s reactions clearly; making friendships; ease of communication; and being able to have more meaningful conversations. After the workshop, they all reported having more confidence in working with people from different cultures, and greater sensitivity to cultural issues.

**4. Discussion**

**4.1 Teacher reflection from an EFL perspective**

This project shows how video linking can produce similar results to face-to-face contact, although students show clear preference for face-to-face interaction. These students had video linked with each other only twice in the year before the face-to-face workshop. However, after the face-to-face workshop in October 2015, the students linked four times in the following four months. Face-to-face contact made

students wish to link more frequently, and led to more collaborative projects. Despite a fourteen-hour time difference, the students coordinated to perform via video link at a public event in Japan. In addition, online contact via a dedicated FB group increased, and informally the students reported messaging each other more frequently.

Wilkinson and Wang’s research on videoconferencing between Taiwanese English majors and American journalism majors showed that, despite the difference in their fields, both sets of students gained from the experience: the English majors practiced their foreign language, while the journalism majors practiced interviewing nonnative speakers (p. 109). Similarly in this study, the EFL learners practiced their language skills, while the Theatre Studies majors practiced their own professional skills and gained intercultural awareness.

**4.2 Teacher reflection from a Theatre Studies perspective**

During the linking sessions, ECU students performed stories for the USJ students gathered during the telecommunications sessions which lent itself to separate responsibilities during all interchanges. The face-to-face in-

teraction, however, provided opportunities for both partners to unite and use critical and creative thinking skills to explore and discover a collaborative way to perform as one ensemble. Students worked together to problem solve and create storytelling skills, translations and interpretations. Before rehearsing a final performance during the face-to-face class, USJ students worked alongside ECU students to prepare presentations of stories. Throughout the process, students brainstormed, explored, and developed theatre techniques, communication skills and how to incorporate the strengths of both groups. ECU students learned pronunciation and interpretive skills from the USJ students, who in turn, learned performance techniques including adaptation of stories for the stage, participatory theatre techniques, and vocal projection.

ECU students developed lasting friendships with USJ students. The face-to-face meetings and classes provided students with not only the opportunity to work together, but to also share insights, personal thoughts, laughter, and a new sense of understanding. Upon returning to the United States, ECU students were excited about sharing their experiences with others from their university and made several presentations to the interest of

many other students. ECU students gained a greater appreciation for and understanding of the Japanese culture and their USJ partners and also looked forward to linking sessions following the face-to-face experience. The linking sessions now reflect a deeper understanding and shared history between the partners and a lasting relationship for the future.

### **5. Conclusion**

To prepare students to compete in an increasingly globalized job market, content knowledge alone is not enough. They must be able to work with colleagues from different cultures. The surveys here have shown that although students prefer face-to-face contact, they are still learning content, using Higher Order Thinking Skills, and a variety of communication tools during video linking.

### **Acknowledgements**

The writers wish to thank East Carolina University for funding three students' travel to Japan. ECU wishes to thank the students, faculty, community and the University of Shimane for their wonderful hospitality during our face-to-face visit in the fall of 2015. This work was also supported by JSPS Grants-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) Grant Number (c) 26370688, Principal Investigator: Eleanor Kane.

### **R E F E R E N C E S**

1. Anderson L. W., Krathwohl D. R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York : Longman, 2001.
2. Clark P., Kane E. Collaborative story-telling for intercultural understanding // East Carolina University and the University of Shimane Joint Conference. 2013. P. 33-43.
3. Coyle D., Hood P., Marsh D. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge : CUP, 2010.
4. Eurydice. *Playing CLIL: Content and Language Integrated Learning Inspired by Drama Pedagogy*. Brussels : Eurydice European Unit, 2015.
5. Roman S. N., Nunez J. J. T. *Drama and CLIL*. Bern : Peter Lang, 2015.
6. Wilkinson J. S., Wang , A. L. Crossing borders: How cross-cultural videoconferencing can satisfy course goals in dissimilar subjects // P. Tsang, R. Kwan, R. Fox (Eds.). *Enhancing learning through technology*. London : World Scientific Publishing Company, 2007. P. 109-123.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 81'42  
ББК Ш105.51

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### Девяткова Марина Ивановна,

аспирант, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка, школа №29; e-mail: pospelova\_88@mail.ru

#### МЕТОДИКА АНАЛИЗА КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** анализ текста; креолизованный текст; графическая метафора; прецедентное имя, карикатура.

**АННОТАЦИЯ.** Язык, будучи явлением как статичным, так и динамичным, претерпевает различные изменения, тем же самым изменениям подвергается и его наивысшее проявление – текст, точнее, отношение к тексту. В современной науке происходит расширение, размывание границ понятия «текст». Стремительный рост количества научных трудов, посвященных исследованию семиотически осложненного, поликодового, или креолизованного текста, доказывает возросший интерес современных лингвистов к невербальным или паралингвистическим средствам, то есть невербальным средствам передачи информации, которые являются одним из компонентов такого типа текста. Обращение исследователей к вопросам паралингвистики говорит о преимущественно новом способе передачи информации и воздействия на читателя в современном мире. В настоящей статье рассматривается проблема креолизованного текста, описываются его основные характеристики, отношения между его компонентами, выразительные возможности как вербального, так и невербального компонентов. Предпринята попытка разработки примерной схемы анализа креолизованного текста с учетом его ключевых характеристик и осложненной структуры. Примерная схема анализа креолизованного текста включает следующие этапы: 1) отнесение текста к статическим или динамическим креолизованным текстам, 2) определение степени креолизации текста, 3) описание видов корреляции между компонентами креолизованного текста, 4) описание лингвистических и паралингвистических средств выразительности. В качестве предмета исследования использована карикатура с образом Владимира Путина в роли невербального компонента.

### Devyatkova Marina Ivanovna,

Postgraduate Student of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia., English Teacher, State Secondary School №29, Ekaterinburg, Russia.

#### METHODS APPLIED FOR ANALYSIS OF CREOLIZED TEXTS

**KEYWORDS:** text analysis; creolized text; graphic metaphor; precedent name, political cartoon.

**ABSTRACT.** Language, being a static phenomenon as well as a dynamic one, undergoes various changes, therefore the text, which is the supreme manifestation of language, undergoes the same changes. In modern science there is a tendency towards broadening, “blurring out” the limits of the concept “text”. Rapid growth of the number of scientific works devoted to semiotically complicated, polycode or creolized texts proves the fact that nowadays researchers pay more attention to non-verbal or extralinguistic features of language, i.e. non-verbal means of data transfer, which constitute one of the components of such type of text. Researchers’ attention to the problems of paralinguistics proves the fact that there appeared predominantly new ways of data transfer and impact on the readers. The article under discussion considers the problem of creolized text, its basic characteristics and correlation between its components, and expressive possibilities of paralinguistic means of language. The paper provides a model scheme of creolized text analysis taking into consideration its key characteristics and complicated structure. The model scheme of analysis of creolized text includes the following steps: 1) reference of the text to static creolized texts or to dynamic ones; 2) description of the degree of text creolization; 3) description of types of correlation between the components of creolized text; 4) description of linguistic and paralinguistic expressive means. The paper in question gives an example of analysis of creolized text, to be more exact, an American political cartoon, the non-verbal component of which is the image of Vladimir Putin.

Learning languages, both native and foreign, is always inseparably connected with work with a text, and first of all, with a written text. The text, as M. Bahtin defines it, “is a primary given of all the Humanities and humanitarian-philological thinking...” [3, p. 306]. N. Nikolina considers, that “fundamental training of prospective philologists is impossible without paying attention to the text” [7, p. 3], and we cannot but agree with these statements.

Different stages of learning require students to cope with tasks with different difficulty levels. Initially students familiarize themselves with theory of the text, study scholars’

transactions on the topic, and explore various definitions and classifications of the text and different approaches to its analysis. In the closing stages of education the students are taught to interpret the text in terms of its basic units and categories, thus graduates have all the necessary theoretical data and practical skills to work with a traditional text.

Language, being a static phenomenon as well as dynamic, undergoes various changes, therefore the text, which is the supreme manifestation of language, undergoes the same changes. In modern science there is a tendency towards broadening, “blurring out” the limits of the concept “text” [11, p. 166], the

scholars' attention is often attracted by non-traditional, semiotically complicated, polycode, heterogeneous or creolized text.

This is due to the fact that nowadays researchers are mostly interested in paralinguistic, i.e. non-verbal means of data transfer, which are one of the components of such a type of the text.

In linguistics the systematic study of paralinguistic means of written communication has begun only since the second half of the last century. At this particular time pioneering studies devoted to description of expressive possibilities of paralinguistic means of language, their role in making up a complete speech product and their influence upon author's realization of art conception appear [11, p. 40]. That is, non-verbal components of creolized text can act as means of speech decoration along with the traditional expressive means of language of literary text. Thus, if the traditional literary text is analyzed taking into consideration its structure, content, ideological and artistic design etc., creolized text having all the characteristics of the text may be analyzed taking into account its peculiarities.

The article under discussion gives an example of analysis of creolized text, to be more exact, an American political cartoon, the non-verbal component of which is the image of Vladimir Putin. Political cartoon is a drawing (often including caricature) made for the purpose of conveying editorial commentary on politics, politicians, and current events [6].

Nowadays there is a lot of information connected with the name of Vladimir Putin on the internet, in the newspapers, magazines and on television. There are a lot of different research works devoted to the personality or the speeches of Vladimir Putin (Yermolenko G. M., Alekseeva A. A., Zaripov R. I. etc.). We decided to examine the political cartoon, because it is popular nowadays and oriented towards various strata of society.

The creolized text under consideration (pic. 1) is the political cartoon depicting Vladimir Putin both hands of whom point at the wreckage of a Malaysia Airlines Boeing 777.



**Pic. 1**

Vladimir Putin is presented to the readers in the clothes of a khaki colour and with a missile of an impressive size instead of a nose. There are two clouds above the president's

head; they contain two remarks: 1) it was an Ukrainian missile launched by Ukrainians under Ukrainian command from Ukrainian territory; 2) without any Russian involvement. St. Basil Cathedral can be seen in the background.

Having studied and analyzed scientific works, which spread light upon the general questions of theory of creolized texts [M. Voroshilova 2013; E. Anisimova 2003; A. Bernatskaya 2000; N. Valgina 2003; Y. Sorokin 1990], we have worked out an approximate scheme of analysis of semiotically complicated text taking into account its key characteristics, complicated structure, correlation between its components, expressive means of both verbal and non-verbal components.

The approximate scheme of analysis of creolized text includes the following steps:

To refer the text to static creolized texts or to dynamic ones.

To describe the degree of text creolization.

To describe types of correlation between the components of creolized text.

To describe linguistic and paralinguistic expressive means.

The scholars single out static and dynamic creolized texts [11; 5].

Static creolized texts include a political cartoon, an illustration, a poster etc. In contrast to static creolized texts the visual elements of dynamic ones are more varied, rich and dynamic. As an example of dynamic creolized texts a movie text and a movie clip serve [10, p. 96]. The creolized text under analysis, being a political cartoon, is referred to static creolized texts.

To determine the degree of verbal and non-verbal components participation in organization of creolized text we will use Bernatskaya's classification who singles out three degrees of creolization: weak, moderate and strong [4]. Unlike E. Anaisimova, who singles out zero creolization [2, p. 15], A. Bernatskaya introduces the term of weak creolization, that is typical of paralinguistic means of communication (phonational, kinetic, and graphic). As an example of the creolized text with weak creolization we use picture 2.



**Pic. 2**

In this picture there is no any explicit visual component, but we can see the word "Putin", written in the form of cardiogram in



the middle of it. At the bottom of the picture there is a caption: the way Russia's heart beats. The font of the word "Putin" being a graphic paralinguistic expressive mean of communication influences the readers' imagination without using any verbal component. This example proves the fact that there are no "pure texts" [11] in modern world, and not only linguistic structure of the text can be studied, but also its graphic design should be taken into consideration.

Creolized texts with moderate creolization show the domination of one component and the supporting role of the other.



**Pic. 3**

In picture 3 we can see clear predominance of the non-verbal component. The political cartoon presents Vladimir Putin as a nesting doll, inside of which Stalin sits. The upper part of the doll has an inscription "Putin", that is of no use, because the image of Vladimir Putin is completely recognizable. The symbolism of the nesting doll is used in this political cartoon to draw a parallel between the Russian president and Stalin, since it shows that all the dolls are identical, they just reborn, but their inner essence is unchanging [1, p. 305]. This graphic metaphor lets the recipients decode the creolized text without any additional descriptions and definitions, that's why we can speak about moderate realization of this political cartoon.

The texts with strong creolization are characterized by the equality of the components. Since none of the components of the political cartoon (pic.1) in question is dominant and information decoding becomes impossible in case of leaving out one of its parts, we can say that we deal with a strong degree of creolization, that is typical of political cartoons, posters and advertisements. [2, p. 15].

In M. Voroshilova's opinion correlation between the elements of creolized text is more fully disclosed in classification by S. Sauerbier. The given typology distinguishes the following types of correlation: parallel correlation, complementary correlation, vicarious correlation and interpretive correlation [11, p. 35]. Parallel correlation arises when semantics and pragmatic potential of verbal and non-verbal

components coincide. As an example of this kind of correlation we use picture 4.



**Pic. 4**

The non-verbal component of this political cartoon is the image of Mr. Putin wearing a black business suit and red boxing gloves, as verbal component the following phrase serves: "We will hit carefully, but hard". The words "we will hit" and "hard" are of the red colour, which coincide with that one of the gloves. Thus thanks to the colour variation the phrase "we will hit hard" and the boxing gloves instantly attract readers' attention. It should be noted that the verbal and non-verbal parts of the creolized text not only coincide but serve each other.

In the political cartoon under analysis (pic. 1) the content of the picture and verbal part completely coincide, that's why the correlation between the components is parallel.

We deal with complementary correlation when verbal and non-verbal components partially overlap each other. Picture 5 shows this complementary correlation. The non-verbal component, that is the image of the Russian president, just complements the verbal part of the political cartoon. The verbal part is presented by a slogan: "Be polite like Putin", it has already contains Russia's president's family name, that's why, the function of the non-verbal part is not informative, but attributive.



**Pic. 5**

Vicarious correlation appears if non-verbal component substitutes verbal one. Picture 3 can be used as an example of this kind of correlation, the description of the political cartoon is given above.

Interpretive correlation takes place when there are no direct contact points between the content of verbal and non-verbal parts; the connection is established on associative basis. Picture 6 shows us the image of Vladimir Putin with Monomakh's Cap on his head and the Orb and Scepter in his both hands, behind his back there is a double-headed eagle and under his feet there is a Russian flag with an inscription "Putin is democrat". At first glance there is no any coincidence between the verbal part and non-verbal one. Monomakh's Cap, the double-headed eagle, the Orb and Scepter belong to the epoch of Imperial Russia and the tricolour flag and the president refer to democratic Russia. In fact the place of the flag in this picture just shows the place of democracy in Russia and reproves the real political regime in this country. Interpretive type of correlation lets the author create a comic effect and make the political cartoon not only informative, but intriguing and entertaining.



**Pic. 6**

So, as we have already mentioned, verbal and non-verbal components of the political cartoon under analysis are complementary, and just as phraseological units form an indivisible structure, on account of this, decoding political cartoon cannot be based on interpretation of each component separately, but comprehensive perception is necessary.

The author of the creolized text hints at the fact that it is Russia that is responsible for

Malaysian Boeing crash, and the Russian authorities want to conceal this supposedly true fact convincing the world community to blame the Ukraine for the accident. This persuasion is realized by lexical repetition; the word "Ukrainian" is repeated four times advisedly. The remark in the cloud is divided into four lines, which are located one above the other; consequently, each line has the word "Ukrainian", and even if you don't read the whole remark, this word first catches the eye. There is one more cloud in the political cartoon; it contains the end of Vladimir Putin's remark: "without any Russian involvement". The author of the creolized text draws the readers' attention to this phrase using parcellation, the stylistic device, with the help of which the importance of the phrase is emphasized.

The verbal component of the political cartoon doesn't have any hidden meaning or subtext, which cannot be said about the non-verbal component.

As the non-verbal component the image of Vladimir Putin in the likeness of Pinocchio with the missile instead of a nose appears. Using such a precedent name as a graphic metaphor the author makes the recipients doubt the honesty of the Russian president. Furthermore, relation of a given graphic metaphor to sphere-source "Children's literature" lets us single out a metaphorical model POLITICIANS ARE TALE-TELLERS that suggests that in politics the truth is held back or fabricated. Having analyzed the components of the political cartoon we made sure that they were complementary, and their separate consideration would lead to inaccurate or incorrect decoding of the given creolized text.

As a result of the performed research it has been determined that creolized text occupies a special position in modern scientific research and it is of a great interest to scholars, because the methods applied for its analysis is still being worked out, that means everybody can contribute to native science development.

## REFERENCES

1. Afanasyev A. N., Poetic views of Slavs on nature. M., 1995.
2. Anisimova E. E. linguistics of the text and intercultural communication (based on creolized texts). M. : Academia, 2003. 128 p.
3. Bahtin M. M. Language in belles-lettres, 1997. 306 p.
4. Bernatskaya A. A. The problem of text creolization: history and current state. Krasnoyarsk, 2000.
5. Chigayev D. P. Way of creolization of a modern advertising text, 2010.
6. Encyclopedia Britannica. URL: <http://www.britannica.com>.
7. Nikolina N. A. Philological text analysis. Saratov : Academia, 2003. 178 p.
8. Sorokin Y. A. Creolized texts and their communicative function. M., 1990.
9. Valgina N. S. Theory of the text. URL: [http://evartist.narod.ru/text14/25.htm#\\_ftn1](http://evartist.narod.ru/text14/25.htm#_ftn1).
10. Voroshilova M. B. Creolized metaphor: the first sketches // Political linguistics. 2012. № 4(42).
11. Voroshilova M. B. Political creolized text: keys for reading. Ekaterinburg, 2013. 194 p.

УДК 37.016:811.111'42  
ББК Ш143.21-9-51

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### **Дымова Алена Вячеславовна,**

преподаватель, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620049, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19, к. И-519а; e-mail: dum.alyuona@yandex.ru

## **КРЕОЛИЗОВАННЫЙ РОК-ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ОБ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** креолизованный рок-текст; обучение; когнитивная метафора; концепт; культурный; сфера-источник; война.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматривается понятие креолизованного текста и как один из его представителей – рок-текст. Автор приводит основополагающие черты и информационные уровни креолизованного текста, которые были вычленены на основе разнообразных подходов к его определению. Рассмотрены взаимодействие выделяемых уровней креолизованного рок-текста, а также их самостоятельность, а также идея многозначности некоторых невербальных компонентов. Особое внимание уделяется возможности использования креолизованного рок-текста как эффективного средства формирования лингвокультурной компетенции и освещения насущных проблем (например, война) на уроках английского языка. Данное утверждение далее обосновывается при помощи анализа результатов недавно проведенного эксперимента, который, на наш взгляд, доказывает, что изучение студентами креолизованного рок-текста и выделение когнитивных метафор и сфер-источников в его основе может способствовать налаживанию межкультурных отношений. Автор приходит к выводу о необходимости комплексного анализа рок-текста с целью более точной интерпретации и конкретизации выделяемых концептуальных метафор в ходе анализа вербального компонента.

### **Dymova Alyona Vyacheslavovna,**

Senior Lecturer of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

## **CREOLIZED ROCK-TEXT AS A MEANS OF RAISING AWARENESS OF TOPICAL ISSUES**

**KEYWORDS:** creolized rock-text; teaching; cognitive metaphor; concept; cultural; source domain; war.

**ABSTRACT.** The article deals with the notion of “creolized text” and rock-text as one of its variants. The author enumerates fundamental features and information levels of a creolized text that are singled out on the basis of a wide range of approaches to its definition. The article analyzes the correlation between the creolized rock-text components, their independence and the idea of polysemantic nature of some non-verbal components. Besides, special emphasis is laid on the creolized rock-text being an efficient method of teaching cultural awareness and approaching topical issues (such as war). This idea is further reinforced by the analysis of recently obtained experiment outcomes, which proves the point that studying creolized rock-texts and identifying their cognitive metaphors and their source-domains at lessons might facilitate intercultural relations. Eventually, the author arrives at the conclusion that it would be useful to analyze the rock-text with the purpose of better interpretation of the singled out conceptual metaphors in the course of study of the verbal component.

As is known, the modern semiotic approach to the notion of “text” defines it as a combination of both verbal and non-verbal symbols united by the single meaning and effect on any recipient. In all likelihood, it is this realization that largely encouraged the research into such a linguistic phenomenon as “creolized text”. Taking a wide range of approaches to its definition into account, we have singled out the constituent features of a creolized text that are as follows:

- Heterogeneity, which is constituted by the existence of more than two diverse information channels;
- Unity, which is manifest in the interaction of all elements as a system;
- Single direction that establishes integrity of the impact produced on the target reader.

True it is, non-verbal components have long been neglected by linguists down to their alleged extralinguistic nature, that is, unworthy of study. Non-verbal channels are hence gradually drawing more and more scientific attention in the current world tending to visualizing. Obviously, this particular interest might be accounted for by a host of factors – one being ambiguity of non-verbal components mostly represented by:

- Plainness of a denotative meaning and illusiveness/variability of connotative: *gestures in different cultures* [7, p. 15], *a dove* [8, p. 26], etc.;
- Correlation of a text type with the function of the non-verbal: *a loud voice* [4, p. 230], *italics* [1, p. 7], *a font* [3, p. 96], etc.

Thanks to the aforementioned examples, it seems reasonable to assume that not only do

non-verbal components of a creolized text influence comprehension but also have a meaning of their own. Thus, they must be taken into consideration and interpreted insofar as possible.

In a wide variety of creolized texts rock-text seems to be exceptional since it could present a considerable number of information channels that merge together. Moreover, many researchers have proposed the idea of rock lyrics being a contemporary form of poetry [5, p. 7]. With this in mind, let us have a brief overview of the levels that are explicable in terms of rock-text:

1. **Verbal** – a self-sufficient component of a creolized rock-text that is interpreted by means of cognitive metaphors and metaphor models. This level is generally constituted by either a script of the text or a spoken text itself. It is the core of a rock-text, that is to say, its semantic centre, on which all further implications are based.

2. **Iconic** – either an independent or meaningfully additional component, which is determined by its interconnection with the verbal part. Consequently, depending on the context it performs a number of functions regarding the meaning: broadening, narrowing, supporting, explanatory, etc. This channel is manifest in album covers (static) or visual metaphors (dynamic).

3. **Paragraphic** – a supplementary level, which in rock-text terms is closely related with static manifestation of the iconic component since it comprises peculiar punctuation, font, layout.

4. **Sound** – a mostly meaningfully dependent non-verbal component, which is ubiquitous in any creolized rock-text (music, singer's voice, etc.), thus, cannot be omitted in linguistic analysis despite the lack of a unified objective methodology of its interpretation. Nevertheless, it has been considered an efficient way of expressing complex ideas that in a text are conveyed only via long-winded descriptions since the time beyond imagining.

5. **Kinetic** – a subsidiary information channel represented by gestures, facial expressions, poses, actions, etc. Being open to more than one interpretation, it presents a certain challenge in analysis, but is nonetheless important.

Another key thing to remember is that conceptual metaphors, which as discussed above creolized rock-text is abundant in, are used subconsciously, in other words, they follow specific patterns of thought. To put it differently, they are predetermined by culture and we operate them in our thought processes. "Therefore they seem to be a good means to induce knowledge about the culture in question" [2, p. 108]. A basis of one such an induction might very well be creolized rock-text. On

the one hand, it has an impressive number of information sources both educational and involving. On the other hand, rock lyrics has always been regarded as rebelliously topical, that is, without sugar-coating the truth, as an author reflects his/her culture through the perspective of his/her own outlook on life. As a result, studying rock-texts may allow deeper immersion in the culture of the target language and raise awareness of serious issues.

To illustrate this point, an experiment has been conducted with the participation of 50 students of International Relations Department (the UrFU) whose level of English language proficiency ranges from B2 to C1 (the CEFR) and whose mother tongue is Russian. At the first stage students were required to come up with 3 verbalized concepts in Russian that most closely render the meaning of "war", thus producing conceptual metaphors characteristic of Russian mentality. All 150 responses to "War is ..." may be grouped into 2 major categories of metaphoric source-spheres: 1) anthropomorphic (65%) – death, sufferings/pain, fear, tears, etc.; 2) sociomorphic (30%) – conflict/fight, parting, homeland, etc.

For the next stage we had chosen 2 creolized rock-texts (British and American) following these criteria: the same age group of performers and similar social background; singers function primarily as poets rather than rockstars; the leitmotif through works – political issues; close song release dates – 2008; being noticed by the audience in the charts. Thus, we selected "Illegal Attacks" by Ian Brown and "Another Bag of Bones" by Kevin Devine. At this point our chief concern was by studying the lyrics, videos and EP covers of the songs in question to lead students to realization of peculiarities of British and American attitudes to the concept of "war" through both verbal and non-verbal components.

As a result, according to students' interpretation of all the aforesaid components these 2 source-spheres appear to be dominant in the British song regarding "war": 1) sociomorphic (55%) – lyrics: crusade, charade, attacks, etc.; 2) anthropomorphic (43%) – EP cover: blood, illness, suffering; video: pride, cruelty, etc. As for the American song, they are: 1) sociomorphic (70%) – lyrics: hell, lies, a long way, commerciality; EP cover: religious conflict; video: funeral; 2) artifact (22%) – lyrics: guns; video: weapons, bombs. In this way, students arrived at the conclusion as to the differences in perception of the concept of "war", which, on the whole, boils down to the fact that the concept systems in Russian, British and American English are not so much different as differently structured. Most importantly, the similarities were noted as well, which reinforced the idea of abomination and absurdity

of war, thus eliminating would-be proponents of war.

To sum up, we are inclined to consider creolized rock-text effective in forming linguistic-cultural competence due to the possibility of raising awareness of culture and tolerance at

the same time. By instilling these things in students and “structuring and comparing culture concept frames, which will further determine the choice and flexibility of behavioural strategies” [6, p. 74-75], teachers can contribute to the eradication of discord between cultures.

#### REFERENCES

1. Anisimova E. E. *Lingvistika teksta i mezkul'turnaja kommunikacija (na materiale kreolizovannyh tekstov)*. M. : Academia, 2003. P. 124.
2. Archard M., Niemeier S. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2004. P. 289.
3. Chernjavskaia V. E. *Lingvistika teksta: polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost'*. M. : Librokom, 2009. P. 248.
4. Krejdlin G. E. *Neverbal'naja semiotika*. M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2002. P. 581.
5. Krylova M. N. *Rok-poezija kak sovremennaja forma sushhestvovaniia poezii: stilisticheskie osobennosti teksta // Russkaja rok-poezija*. 2016. № 16. P. 6-16.
6. Prigozhina K. B. *Intercultural approach to teaching in an LSP course // Vestnik Mosk. gos. lingvistich. un-ta*. 2014. № 3. P. 74-78.
7. Slyshkin G. G., Efremova M. A. *Kinotekst (opyt lingvokul'turologicheskogo analiza)*. M. : Vodolej Publishers, 2004. P. 153.
8. Voroshilova M. B. *Politicheskij kreolizovannyj tekst: kljuchi k prochteniju*. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013. P. 193.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Ху Бьян,**

специалист по статистике и научной работе отдела по повышению квалификации, Университет Восточной Каролины, Гринвилль, США; e-mail: zhulihua@buu.edu.cn

**Лихуа Жу,**

Доцент кафедры иностранных языков, Пекинский объединенный университет, район Чаоян, Пекин, Китай; e-mail: zhulihua@buu.edu.cn

**Шу Моу,**

Доцент кафедры психологии, Пекинский объединенный университет, район Чаоян, Пекин, Китай; e-mail: zhulihua@buu.edu.cn

## ВЛИЯНИЕ КОНТАКТОВ В МИРОВОЙ СЕТИ НА РАЗВИТИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** глобализация; кросс-культурная коммуникативная компетенция; образование по интернету.

**АННОТАЦИЯ.** В статье сделана попытка установить, помогает ли студентам китайских вузов общение с адресатами из США и Алжира повысить уровень своей кросс-культурной коммуникативной компетенции в современном мире глобализации культуры. Проанализированы 12 контактов, по 6 на каждую страну, продолжительностью 50 минут каждый. Для более полного понимания эффективности контактов в повышении уровня коммуникативных умений студентов авторы статьи использовали данные из доклада Т. Гольдштейна о кросс-культурной коммуникативной компетенции, журналы регистрации контактов студентами и преподавателями, а также записи, в которых отражены наблюдения за ходом эксперимента во время занятий. Результаты сравнительного изучения и текстологического анализа показали, что кросс-культурная коммуникативная компетенция студентов повысилась в области мотивации к изучению культурных различий навыков общения и слушания. В дальнейшем ученые наверняка смогут проанализировать более объемные данные и глубже изучить влияние контактов с людьми из других стран.

**Hui Bian,**

Statistics and Research Consultant of Office of Faculty Excellence, East Carolina University, Greenville, USA.

**Lihua Zhu,**

Associate Professor of Department of Foreign Languages, Beijing Union University, Chaoyang District, Beijing, People's Republic of China.

**Shu Mou,**

Associate Professor of Department of Psychology, Beijing Union University, Chaoyang District, Beijing, People's Republic of China.

## EFFECTS OF GLOBAL LINKS ON CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHINESE COLLEGE STUDENTS<sup>1</sup>

**KEYWORDS:** globalization; cross-cultural communicative competence; online education.

**ABSTRACT.** This paper tries to find out whether online contacts with foreign partners from the United States and Algeria help Chinese college students improve their cross-cultural communicative competence in the culturally globalized world. There were altogether 12 contacts, with 6 ones for each country and each session lasted 50 minutes. In order to fully understand the effectiveness of contacts in improving students' communication skills, the researchers collected data using T. Goldstein Cross-Cultural Communicative Competence Survey (CCCCS), used registers documented by both students and the researchers, and practiced classroom observations by the researchers during the session. The results from Paired Samples Test and text analysis indicated that after the contacts the students' communicative competence was enhanced in the sphere of motivation to learn about cultural differences and in communication/listening skills. In the future study, researchers might use more validated surveys and examine effects of contacts with people from different countries.

The term "communicate" contains various definitions, but they all share common roots from the Latin words *communicare* (meaning 'to share' or 'to impart'), so cross-cultural communicative compe-

tence refers to how well people from different cultures can understand and share with each other [1]. In the era of globalization, the contact between different cultures is getting closer and the flow of ideas and thoughts from one culture to another is accelerating. This phenomenon is called as cultural globalization by the United Nations [6]. In a culturally globalized world, there are many varieties of English and people talk and share in a more real-time manner [4]. That is to say, the communication

<sup>1</sup> This research was supported in part by a grant from General Social Science Projects of Beijing Municipal Commission of Education in 2016 (2016年北京市教委社科计划一般项目, 122139916080101-052) and Education/Teaching Research and Reform Projects of Beijing Union University in 2015 (2015年北京联合大学教育教学研究与改革项目, 11204561106).

among different cultures is multi-dimensional but not bi-dimensional from the perspective of space, and flexible but not fixed from the perspective of time [7] [10]. Accordingly, people have to master the skill of communication with the tool of English language on one side, and possess some positive traits and attitudes on the other side. During the cross-cultural communication, people take the initiative and they are the subjects but not the objects [3] [5]. Since China carried out open and reform policy in 1978, EFL (English as Foreign Language) teaching has always emphasized the importance of cross-cultural communicative competence. However, the effects are not so satisfying as far as the time and money are concerned [8] [9]. The purpose of this research is going to find out whether Chinese college students will gain more cross-cultural communicative competence after one semester link with two global partners, the United States and Algeria.

### Methods

This research used Global Understanding Course as a medium to cultivate Chinese students' cross-cultural competence. In this course, different cultures involved are in an equal position and the students talk and share in an interactive and constructive way. To test the effects of Global Understanding Course on Chinese college students' cross-cultural communicative competence, a simple nine-question survey proposed by Goldstein (2008) was used to examine the communicative competence in three aspects including traits, attitudes, and skills [2]. The participating students were also asked to keep a journal and to jot down their experiences of and feeling about the course. During the link, the researcher acting as a counselor and monitor, observed how the students behaved and communicated with their partners, and listened to what they talked about.

### Participants

In the fall of 2015, the students from English Club of Beijing Union University (BUU) were invited to participate in this study. A total of 14 volunteer students were recruited. The students were chosen according to the principle of "first come, first served." Table 1 shows the characteristics of 14 participants.

### Procedure

Before the global link, the students were handed Chinese version of Cross-Cultural Communicative Competence Survey (CCCCS). The time spent on filling the survey was about 9 minutes. After students' self-assessing, the researcher offered each student a small journal notebook and asked them to jot down in Chinese whatever they would experience or feel about the global links.

During the global links, students talked about college life, traditional holidays, meaning of life, stereotypes, and anything else they felt interested in. They were divided into two groups: group A was for face-to-face group chatting and group B was for word-to-word pair chatting. Students had opportunities to do both. In the fall of 2015, Chinese students linked with their counterparts from two countries, the United States and Algeria. Each Chinese student was assigned one or two partners from each country. The paired partners could communicate not only during the link but also after the link through email, Skype, or Wechat. There were a total of 12 links during the semester. After each link, the students were asked to jot down what they have learned, felt, and experienced. The researcher frequently asked the students to hand in their journals to make sure that they wrote down everything link-related, and offered a reward for their good performance.

The second data collection using the same survey was conducted within one week after the link. The students also handed in their journals in person. Each student was awarded again for his or her cooperation.

During the whole process of linking, the researcher worked as an organizer, who directed all the activities students were supposed to carry out before, during and after the link; a counselor, who explained or answered all the questions students raised; and an observer and listener, who watched how students behaved and listened to what they talked or discussed (both in class or after class or even in Wechat). Researcher's thoughts and observations were also documented for data analysis.

### Measures

#### *Cross-Cultural Communicative Competence Survey (CCCCS)*

Original CCCC is proposed by Goldstein is in English. The researcher translated it into Chinese to make the questions clear and easy to understand for Chinese college students. The back-translation technique was applied for assuring linguistic validity. On the CCCC, there are three categories: traits, attitudes, and skills. Each category included three questions on a 7-point scale.

### Data Analysis

Analyses were performed using SPSS version 23.0. Paired T tests were conducted to examine whether there was an improvement in cross-cultural communication competence among college students after global links.

The text analyses were used to examine what students have documented in their journals. Five steps were applied. First, the researcher went through all the journals to get key words from what students have jotted down. Second, the researcher coded the jour-

nals for those words (utterances) related with three categories of communicative competence by using letters and numbers, for example T1 for “tolerance for certainty”, A1 for “motivation to learn about cultural differences”, etc. Third, the researcher underlined those words (utterances) not related with three categories of communicative competence. Fourth, the researcher categorized those utterances underlined into different themes. Fifth, the researcher counted the frequency of all the utterances.

### Results

#### Cross-Cultural Communicative Competence

Paired samples t tests were used to compare differences of communicative competence before and after the links. As shown in table 2, mean values of all nine questions after the links were higher than the ones before the links. There were significant differences found in motivation and communication competence ( $ps < .05$ ). Students’ motivations to learn about cultural differences and communication and listening skills have been improved.

#### Results of Journals

As shown in Table 3, the researcher counted all the utterances of three categories of communicative competence from each student’s journal and added them up to get a total number. The highest number was related to “the knowledge of cultures that different from your own” in which students mentioned totally 72 times. The second highest number was associated with communication and listening skills: 25 times. The results are consistent with the findings from sample paired t tests.

From those competences that are not related to the three categories, three main themes were generated. 1. The students felt emotionally enjoyable after linking with Algeria (39 times). For example, students used a lot of words like “excited”, “nice”, “high”, “happy” or “cherishing the memory” to express their emotions. 2. The students started to have deeper understanding of Chinese culture (20 times) --- many of them felt “proud” of Chinese culture. 3. The partners’ attitudes affected students’ experiences of the link (18 times) --- many students were “impressed” by Algerian students’ attitudes and their communications were very “productive”. 4. The quality of the network also affected the communication between partners (15 times). For example, each time when the network went down, the students felt “frustrated” and “a waste of time”.

#### Results of Observations

Same data analysis strategies were used to analyze the observation data. Mainly five themes were found and each theme was mentioned six times. 1. Students expressed more favorable views to Algerian students than to

American students. One of the female students said that she was very happy, because her partner called her princess and promised to take her around Algeria someday in the future; another student strongly complained that her American partners always left without saying goodbye. 2. Students showed very positive attitudes to the experience of the link, and almost none of them were absent or late for the link even if the participation was a voluntary. 3. Students often showed their interests in some aspects of other cultures, like American students’ dormitory and Algerian students free education. 4. Students often had difficulties in telling the differences among various English words or interpreting nonstandard English accent. For instance, they often couldn’t distinguish the word “holiday” from the word “break” or “vacation”; they complained that southern American English was hard to follow. 5. Students were able to manage their nervousness and shyness in front of camera and people. One female student overcame her shyness and seated herself where she originally refused to sit because it is too near to the camera. 6. The quality of the network greatly affected the students’ experience of the linking. Each time when there was a problem with the internet connection, students got frustrated and lose attention. 7. Some topics, like religion and stereotype, were difficult for our students to get into the conversation. They often fell into silence and didn’t know what to say. 8. Students really enjoyed the links. Some of them wanted to invite their friends to participate.

#### Discussion

The results from paired samples t tests are consistent with those from students’ journals. Students reported improvement in motivation to learn about cultural differences and in communication and listening skills. Many students made use of other kinds of technologies, such as Skype or Wechat to keep communicating with their partners after class and they could find a very effective way to finish their collaborative projects.

Based on students’ journals, their knowledge of different cultures has greatly expanded. However, the results of survey did not reflect this knowledge gain. The possible reason might be that the students overestimated their amount of knowledge of different cultures before the link. The same reason could also be applied to respect and stress. Apart from overestimating themselves, students might have also mistaken traits for other type of competence in the pre survey. In the journals, students hardly mentioned anything about what had happened to their traits. Besides, traits are some competences which could be very difficult to change in a very short time, 12 hours in this research.



In the journals, students also constructed several other communicative competences apart from the three competences mentioned in CCCCS. Students showed not only respects but appreciation for other cultures as well; students not only expanded the knowledge of other cultures but also the knowledge of Chinese culture. In addition, some other aspects of competence were also found in their journals, like stereotype changing, peers' influence, and altering of thinking habit. Students also pointed out some factors that might contribute to students' communicative competence. The most important factor is the attitude of the partner --- if he or she was not active enough or sometimes showed indifferences, our students in return would feel reluctant or too hurt to continue their interaction, which had certainly a very negative effect on students' communicative competence. Another very important factor that students repeatedly mentioned is the quality of the network. When linking with Algeria, there were several breakdowns of the network, which obviously affected students' experience with the link. The effects of partner's attitudes and quality of network on students' experiences were also noticed and captured by the researcher.

The findings from the researcher's observation are very comparable to those from survey and students' journals. It was very obvious in the classroom that students were highly motivated and emotionally involved during the link. However, it was difficult for researcher to observe such gains in communication skills and knowledge of Chinese culture because they are very personal and hidden, only obvious to the students themselves not to the outsiders. Researcher is an English teacher first. Therefore, the observation was much more sensitive to such factors as the amount of vocabulary,

the choosing of the topics, the format of the linking, and the degree of satisfaction.

### Conclusions

By collecting data from different sources, this study has demonstrated that the effects of Global Understanding Course on cross-cultural competence in three dimensions and beyond. Students have improved their competence in motivation and communication skills. Besides, the research has also found other positive effects, like the gaining of emotional experience and the knowledge of Chinese culture. This suggests that future researcher could add more categories to measure the degree of competence and make the categories coherent and logical so that they could truly reflect students overall competence.

Because this is a just pilot study and global linking is very complex process, many factors were found to contribute to the effectiveness of the linking and these factors are sometimes uncontrollable. This brings challenges but also opportunities to Chinese students. By learning to cope with and solve the problems, students will gradually develop their communicative competence, and actually gain from the process. However, the teacher's role during the linking process should not be devalued, because he or she plays an important role in minimizing the negative influence and maximizing the positive ones, in providing more support for the students, and in helping them successfully become global citizens. Both students and researcher found that students had more positive experiences with students in English-outer-circle (Algeria) than with those in English-inner-circle (the U.S.). This might suggest that future study could compare different effects of the links with different countries and find out what factors lead to those differences.

### REFERENCES

1. Dutta B. Communication in Cross-Cultural Context // *The IUP Journal of Soft Skills*. 2008. Vol. 2. № 2. P. 7-14.
2. Goldstein S. B. Instructor's manual to accompany Cross-cultural explorations: Activities in culture and psychology (2<sup>nd</sup> ed). Boston : Allyn & Bacon, 2008.
3. Holliday A. Cultural descriptions as political cultural acts: An exploration [J] // *Language and Intercultural Communication*. 2010. № 10 (3). P. 259-272.
4. Kachru B. Models for non-native Englishes [A] // B. B. Kachru (ed.). *The Other Tongue* [C]. Urbana : University of Illinois Press, 1982. P. 31-57.
5. Kumaravadivelu B. Dangerous liaison: Globalization, empire and TESOL [A] // J. Edge (ed.). (Re-) locating TESOL in an Age of Empire: Language and Globalization [C]. London : Palgrave, 2006. P. 1-26.
6. The United Nations Development Programme (UNDP). Human development report [EB/OL]. URL: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1999/>.
7. 高一虹.“英语通用语”的理念发展与现实启示[J]. *中国外语*. 2015. № 9. P. 8.
8. 何晓鹏, 张炫. 学英语: 高成本, 低产出[J]. *中国新闻周刊*. 2005. № 12. P. 56.
9. 潘文国. 对当前社会“英语热”现象的思考(上) [N]. *语言文字周报*. 2007. № 1. P.4-25.
10. 韩震. 全球化时代的文化认同与国家认同[J]. 北京 : 北京师范大学出版社. 2013. P.7-9.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Коротун Анна Валериановна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: korotun83@bk.ru

**Уфимцева Ольга Витальевна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра рекламы и связей с общественностью; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: uf.olga@gmail.com

**МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДРЫ: РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** международная деятельность; международное сотрудничество; интеграционный процесс; единая образовательная среда; академическая мобильность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье поднимается вопрос об организации международной деятельности высшего учебного заведения. Цель работы – определить роль международной деятельности университета в адаптации студентов к процессам интеграции, происходящим в мировом сообществе во всех сферах жизнедеятельности человека. В процессе интеграции российских вузов, образования и науки в мировое образовательное пространство важное место отводится академической мобильности обучающихся. В статье делается попытка доказать, что академическая мобильность будет способствовать формированию человека новой формации, способного занять достойное место в мировом пространстве и оказывать решающее воздействие на отечественную экономику и политику. Доступ к качественным образовательным программам, курсы и научные исследования позволят обучающемуся возвратиться в страну постоянного проживания с новым багажом знаний, культурным и академическим багажом. Академическая мобильность является приоритетным инструментом формирования мирового образовательного пространства, обеспечения человеческого капитала и способствует повышению доступности, качества и эффективности образования. В статье дан анализ опыта кафедры в развитии международного сотрудничества с зарубежными университетами, выявлены проблемы, предложены пути их решения. Доказано, что для обеспечения максимальной пользы от проекта мобильности проект должен отвечать студенческим потребностям, связанным с обучением и личностным развитием. Период учебы за рубежом должен быть частью учебной программы студента.

**Korotun Anna Valerianovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Advertizing and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Ufimtseva Olga Vitalyevna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Advertizing and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**INTERNATIONAL ACTIVITY OF THE DEPARTMENT AS A WAY OF DEVELOPING STUDENTS' MOBILITY**

**KEYWORDS:** international activity; international cooperation; process of integration; higher educational establishments; global educational space; academic mobility.

**ABSTRACT.** The article raises the issue of organization of international activities of a higher educational establishment. The purpose of the article is to determine the role of international activities of university students in adapting to integrative processes taking place in the world community in all spheres. Integration of Russian universities, science and education in the world educational space is of great importance as it enables academic mobility of students. The article makes an attempt to prove that academic mobility would contribute to the development of a person of new formation, who are able to take their place in the world and exercise significant impact on domestic economy and politics. Access to high-quality educational programs, courses and research would allow a student to return to the country of residence with a new store of knowledge, and cultural and academic experience. Academic mobility is a prioritized tool for creating global educational space, providing human capital and contributing to the availability, quality and effectiveness of education. The author analyzes the experience of the department in development of international cooperation with foreign universities, identifies problems, and proposes solutions. It is proved that in order to maximize the benefits of project mobility, the project must meet the student's needs related to learning and personal development. The period of study abroad must be a part of the student's educational program.

Nowadays we can notice an encouraging tendency of improving international cooperation of Russian Higher school establishments with foreign universities. The basis for this cooperation is in the fact Russia higher education institutions are able adequately to compete in the world market of educational services [5, p. 147].

Traditionally main components of the world sphere of education are:

- a) foreign students coming to foreign countries having a purpose of getting education or improving their level;
- b) foreign experts, trainees, graduate students arriving in foreign countries to get post-graduate education or improving qualification;

c) foreign teachers going to educational institutions of foreign countries to work;

d) scientific knowledge and experience of an educational establishment to organize educational, methodical and technical support of educational process [11, p. 10].

In conditions of contemporary society a highly educated professional ought to get deep knowledge in the sphere of his activity, moreover he should be able to analyze connections and possibilities of each object without correspondence to its material and social state. The important step in this direction is transition to two-level training in the type of bachelor - master, and also wide usage of international experience in training specialists [12, p.8].

In order to satisfy demands of contemporary society in getting up-to-date education it is reasonable to establish academic contacts with teachers and scientists of foreign higher educational establishments. It enables to increase quality of teaching and gives an opportunity to get acquainted with achievements of technologically advanced countries in the sphere of a teaching methods and techniques and research activity [10].

In the XXI century education market has evolved into a full-fledged branch of the world economy. The "National Doctrine of Education in the Russian Federation" defines the strategic objectives of high school until 2025 and sets a challenge of «integrating education and science into the global space by training professionals to meet international requirements, the ability to timely and accurately solve the urgent problems of modern civil society» [13].

Moreover the process of globalization and internationalization of higher education plays an important role in a modern social-economic context of developing educational systems. Academic mobility is a useful tool of integrating Russia into international educational and scientific space [6].

Academic mobility provides for the development of human potential, increase in global competitiveness, forming apposite image of Russia, popularization of the Russian language and culture.

Russia follows basic trends of developing internalization of higher education and academic mobility, fortifying relations with foreign educational and scientific organizations, broadening initiatives on developing network partnership between Russian and foreign organizations

Attraction of foreign students for training in the Russian Federation has a special role from the point of view of geopolitical safety of the state and forming of positive image of Russia in the World. It is obvious that each student - the foreigner visitors for study to some extent adapts not only for Higher School, but also fea-

tures of life in another country: to culture, the traditions, existing system of rates and moral values. Foreign students are future potential partners of the Russian state in sphere of economy, a policy, formation, sports, and culture. On the basis of the student's friendship generated in days of stay in our country new business relations and mutually advantageous cooperation will be fastened [8]

The main advantage of international exchanges is the ability to learn about another culture by experiencing it through communication with its representatives. Personal contact between the representatives of different cultures will lead to higher knowledge about culture that in turn will lead to positive attitude change.

As Ambassador Anne E. Derse said «The power of educational exchange is the power to change people. We live in an inter-connected world, where it is critical for young people to have open minds and open hearts, to have unique experiences, and to make the important connections that will be with them throughout their lives» [1]

International cooperation is one of the most important directions in the activity of Ural state pedagogical university. This activity includes scientific educational and methodical cooperation in organization of academic exchanges, conducting joint scientific researches and publications of their results, exchanging experience in the sphere of organizing educational process, organization of international conferences and seminars, organization and holding exhibitions [3, p. 16 ].

The Faculty of International relations and social-humanitarian communications in the Institute of social education of Ural state pedagogical university realize international activity in three main directions:

1. Organization of international cooperation with foreign establishments with the aim to form and develop professional competence of students – future experts of international relations and of PR-communication.

2. Participation of educators and students in international projects and projects of federal level with foreign participation.

3. Participation of educators in international scientific events with the aim to develop research competence.

In order to achieve the first direction we organize regular meetings and seminars with representatives of Representational office of the Ministry of Foreign, foreign consular agencies and foreign public officials in the frames of «The Week of international relations» held in the Institute of social education.

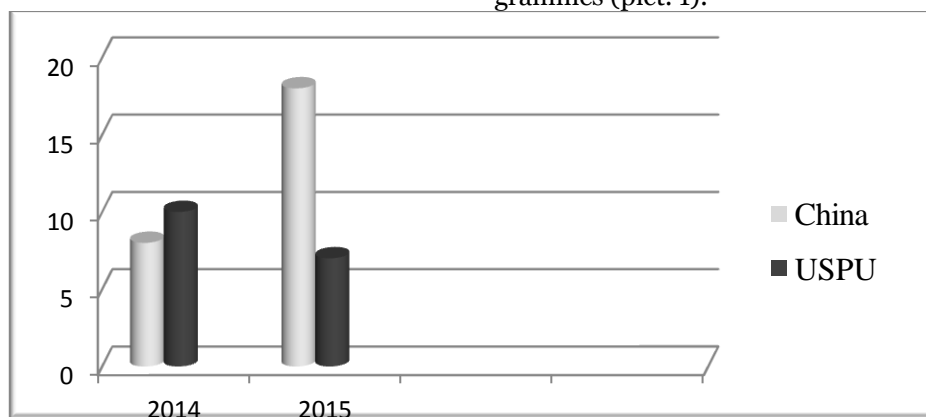
Students of the Faculty of international relations and social-humanitarian communications have an opportunity to study the Chinese

language and the Check language with native speakers. It gives students an opportunity to understand authentic speech, helps them to overcome language barrier, to gain fluency and spontaneity of speaking.

There have been several internships in Academy of political education of the youth in Bad Libentsel (Germany) organized.

Students of International relations are regular participants of Summer School of Chinese in Jilin Institute of foreign languages (Changchun, China), of Summer School of Shanghai Cooperation Organization Project in East China Normal University (Shanghai, China).

The Faculty has successful experience of organization of Students' exchange programmes (pict. 1).



**Pict. 1. Quantity of students**

Students' exchange programmes give students an opportunity to master the language, form and develop professional skills. Besides they enable to obtain skills of international communication.

The educational process includes training and immersion into a cultural environment in order to assist adaptation, to overcome negative consequences of "cultural shock", pass identity crisis, and interact with residents efficiently.

Educational process and out-of-class activities are organized in such a way that students enable to develop their communicative skills in order to overcome language gap and master verbal and nonverbal ways of behavior; realize differences of cultural dimensions in order to improve comprehension between cultures [14, p. 37].

Participation in the exchange programs and study abroad can be incredible academic, professional and personal experience. Students have an opportunity to travel, learn another culture, people and their way of life and learn the academic life of another institution. During the exchange, students gain new skills, implement ideas and make new friends. It also gives an opportunity to improve their CV, expand employment opportunities and make themselves attractive candidate for any job - employers appreciate international experience and qualities such as independence, self-motivation and the ability to overcome challenges.

Reasons for students to study abroad are, in no particular order, the opportunity to live abroad, to learn or improve a foreign language, to meet new people and to develop soft skills i.e. adaptability, social interactivity, which improve future employability. Moreover they are

motivated to continue education in foreign universities [4, p. 12].

Good command of foreign languages enables students to participate in different international projects and projects of federal level with foreign participation. Some of our students worked as volunteers in XXVII World Summer Students' Games, XXII Winter Olympic Games 2014. 120 students of Foreign relations participated as volunteers in European Table Tennis Championship.

These activities give positive results for educational process: students have an opportunity to use their knowledge of foreign languages and cross-cultural communication for practical purposes. That increases motivation for improving foreign language level, shows the aim of further development of professional competences.

However it is necessary to recognize that there are several barriers such as thresholds induced by language barrier, lack of motivation, cultural differences, socio-economic background and financial reasons, socially induced thresholds (family and personal relationships), insufficient information and awareness, recognition issues of diploma's and credits, an imminent danger for study delay, and eventually also the weight of administrative burden.

Priority of international cooperation, consistency of planning, monitoring of results, and responsibility of all participants of joint projects can enable to overcome these difficulties and obstacles.

Establishing the University as a global presence requires pursuing the following objectives:

- Encourage students to include study abroad in their educational plans;
- Encourage faculty members to pursue their research, teaching, and service interests within a global framework;
- Plan curriculum so students become familiar with various cultural perspectives, encouraging them to explore subjects in that global framework;
- Make available language and cultural programs of quality, variety and depth, while integrating language and cultural learning with the rest of that curriculum;
- Make available electronic informational and interactive resources, integrating these resources with opportunities for global learning;
- Welcome international students as integral and valued members of the educational process and provide for their special needs and interests;

- Invite international scholars to participate in research at the University and facilitate their stays;
- Join with international academic institutions in collaborations that encourage free movement of students and scholars;
- Engage in programs abroad that further the internationalization of the University's general mission;
- Promote integration and coordination of international resources across the University, while encouraging their expansion.

All these demand innovative methods and means of studying widely used in the process of education: delivering of problem and complex lectures, demonstrative modules, distance and interactive teaching, electronic textbooks and multimedia means. In accordance with modern demands the newest technologies are used in educational activity: the system of quality managing, Internet-tests, marks' rating system of students' knowledge estimation.

## REFERENCES

1. Ambassador A. E. Derse Comments to the Press U.S. Embassy Baku, Azerbaijan January 26, 2009 [http://azerbaijan.usembassy.gov/uploads/XD/Co/XDCoS2hZiVhxrVGvGeBow/012909\\_AMB\\_pressremarks\\_ENG.pdf](http://azerbaijan.usembassy.gov/uploads/XD/Co/XDCoS2hZiVhxrVGvGeBow/012909_AMB_pressremarks_ENG.pdf).
2. Alipichev A., Bogoroditskaya N., Galiguzova A., Dvoretzkaya E., Kosova G., Kuznetsov A., Polyakova T., Shelenkova I., Shchhaveleva E. English for Students, Lecturers and Administrators. Coursebook Ed. by T. Polyakova. Moscow, MADI (STU), 2009.
3. Babich G. N. USPU: stages of development of international cooperation, Pedagogical education in Russia № 1, 2014, p.13-16
4. Bart De Moor Piet Henderkx International curricular and student mobility // League of European research universities. 2013. № 12. P. 3-21
5. Bazhenova E. D Trends academic mobility of students in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan // Actual problems of modern pedagogy : Materials of the III International scientific Conf. Ufa, 2013. P. 147-149.
6. Bubnovskaya O. V. Academic mobility and the problem of educational programs continuity. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/academic-mobility-and-the-problem-of-educational-programs-continuity>.
7. Bubnovskaya O.V. Academic mobility as an integration tool of Russia into international educational and scientific space // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2013. №2. URL: [www.science-sd.com/455-24398](http://www.science-sd.com/455-24398).
8. Byshevsky A. International educational activity of high school as an instrument of modern geopolitics URL: <http://csef.ru/en/nauka-i-obshchestvo/459/mezhdunarodnaya-obrazovatel'naya-deyatelnost-vysshejshkoly-kak-instrument-sovremennoj-geopolitiki-6430>.
9. Fomicheva O. The role of international educational exchange in cross-cultural understanding. URL: <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/6787/thesis.pdf?sequence=2>.
10. Kurbatova M. V., Aparina M. F., Donova I. V., Kagan Y. S. Lecturer activity formalization and the universities activity effectiveness // Terra Economicus. 2014. № 4. V. 12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formalizatsiya-deyatelnosti-prepodavatelya-i-effektivnost-deyatelnosti-vuzov>.
11. Milova Y. Y., Markova E. S., Terentyeva V. S. The role of higher education institutions in regional development // Actual problems of economic science : Materials of the III International scientific. Conf. (Ufa, June 2014). Ufa, 2014. P. 9-11.
12. Modernization of Russian education: challenges of the new decade / by Ed. AA Klimov. M., 2010.
13. National Doctrine of Education in the Russian Federation. URL: <http://wenr.wes.org/2005/12/wenr-dec-2005-education-in-the-russian-federation-2/>.
14. Soldatova G. U., Shayagrova L. A., Makarchuk A. V. Training of increasing intercultural competence. Lomonosov Moscow State University, 2005.
15. Rubina L. Y., Igoshev B. M. Strategy of development Ural state pedagogical university. 2011-2015. Yekaterinburg, 2011.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Надточева Елена Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: enadtocheva@gmail.com

**Овешкова Анна Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Института философии и права Уральского Отделения РАН; доцент кафедры иностранных языков и перевода Института фундаментального образования Уральского федерального университета; 620990, г. Екатеринбург, ул. Первомайская, д. 91, к. 410; e-mail: oveshkova-anna@yandex.ru

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПИСЬМУ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** обучение письму, ориентированное на конечный продукт; деятельностный подход к письму; академическое письмо; умения письменной речи; письмо как средство общения.

**АННОТАЦИЯ.** Обучение письму как умению всегда было дискуссионным вопросом в методике обучения английскому языку. Несмотря на наличие всевозможных подходов и методов развития умений и навыков письма, вопрос о наиболее эффективных методах обучения письменной речи до сих пор остается открытым. В последнее время значительное внимание уделяется обучению письму, ориентированному на конечный продукт, и деятельностному подходу к обучению письму. Однако, как показал проведенный обзор, в современной российской школе до сих пор доминирует подход, основанный на конечном продукте. Проблема такого подхода состоит в том, что он традиционно ориентирован на языковые аспекты письма и уделяет мало внимания развитию письменной коммуникации. В данной статье описывается проведенный авторами эксперимент и анализируются его результаты. Двадцать студентов первого курса английского отделения, обучающихся по программе бакалавриата «Устный и письменный перевод», участвовали в двухэтапном эксперименте. На первом этапе использовался подход к обучению письму, ориентированный на конечный продукт. На втором этапе применялся деятельностный подход. Авторы заявляют, что деятельностный подход или сочетание деятельностного и абстрактного подходов наиболее эффективны при обучении академическому письму студентов вузов. В заключении авторы предлагают советы по преодолению недостатков обучения академическому письму студентов вузов. Эти советы могут оказаться полезными преподавателям иностранных языков.

**Nadtocheva Elena Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Oveshkova Anna Nikolayevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; Associate Professor of Department of Foreign Languages and Translation, Institute of Fundamental Education, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

### **PROCESS WRITING APPROACH TO OVERCOME GLOBAL WRITING CONCERNS**

**KEYWORDS:** product writing; process writing; academic writing; writing skills, communicative writing.

**ABSTRACT.** Teaching writing as a skill has always been a controversial issue in the field of teaching English as a foreign language (TEFL). Numerous approaches and methods that are used to develop students' writing skills still leave the question about the most effective ones open for discussion. Recently considerable attention has been paid to product and process-focused approaches. Nevertheless, the results of a survey conducted among TEFL instructors allowed us to arrive at the conclusion that product-oriented approach still dominates in the ELT classrooms in Russia. The problem with this approach is that it is traditionally language-focused and gives little attention to developing writing fluency. The paper describes and analyses the results of an experiment conducted by the authors. Twenty first-year students majoring in English and doing their BA degrees in Interpreting and Translation participated in a two-stage experiment. In the course of the first stage, product-oriented approach to teaching writing was implemented. During the second stage students explored writing as a process. The authors claim that process-oriented writing or a combination of process and paragraph-first approaches are more efficient when teaching academic writing to students at tertiary level. Finally, the paper provides some guidelines for overcoming barriers to teaching academic writing to university students that might be helpful for TEFL practitioners.

In today's world when globalisation processes penetrate all spheres of life, education is no exception. University graduates entering the labour market cannot become successful global citizens and have good career prospects unless their writing skills are developed.

**Object of Study**

During our careers as university professors teaching students majoring in EFL, we have found that writing is a skill that our students struggle with most and writing assignments have always been the most challenging

for them. Therefore, in this article we describe how shifting the focus from the product-based to the process-oriented approach can make writing classes more beneficial for EFL learners at tertiary level. In the course of the experiment, we aimed at increasing our students' motivation and improving their academic performance. We also outline some benefits and problems connected with implementing different approaches to developing writing skills of university students. For this reason, we provide the information obtained from a survey conducted among EFL teachers and the data we collected in the process of a short-term experiment launched among first year university students.

### Background

Teaching writing has seen a great number of approaches with a focus shifting from accuracy to fluency. According to the survey conducted among school teachers and university instructors from across the Ural region of Russia, product-oriented approach in teaching writing dominates at present on educational premises at all levels. We assume that it is true for the majority of educational institutions all over Russia. The results obtained indicate a traditional approach to teaching writing that is a language-focused one. Writing is often undervalued and viewed as secondary and in some way inferior to the spoken language and is used as a means of reinforcing language, which had already been practised in spoken language. The emphasis in this approach is "on correctness and the adherence to and copying of models, both of language and text" [18, p. 5].

In the product-oriented approach it is essential to provide students with a model text which they analyse (form, content, organisation, language patterns), and then use to create a parallel text. Despite the fact that this approach can be successfully applied when teaching students to create pieces of certain genres and types such as a postcard or a formal request, it is not considered to be empowering and liberating [1]. More than that, it is believed to be inappropriate and unhelpful when teaching writing for academic purposes at tertiary level since it does not provide any insight in the process of writing, thus not contributing in any way to developing students' writing fluency.

G. Parson [11] outlined several reasons for the failure of the traditional approach:

1. Emphasis on form and mechanics before, and often at the expense of, ideas and meaning;
2. Focus on the product rather than the process;
3. Serious neglect of the earliest stages of the writing process;
4. Offer of too many artificial contexts for writing;

5. Isolation of mechanical skills from the context of writing;

6. Rather than being an outgrowth of research and experimentation, the traditional approaches are based on sheer historical momentum of outmoded theoretical assumptions [11, p. 9].

So we consider it vital to shift from product to process approach in teaching writing at tertiary level. Such a shift will make university students aware of the stages of the writing process thus helping them to overcome a blank page syndrome. In addition to these gains learners' fluency will develop rapidly since the focus in process writing is not on the language but on the message conveyed.

*We do not teach our students rules demonstrated by static models; we teach our students to write by allowing them to experience the process of writing. That is a process of discovery, of using written language to find out what we have to say* [7, p. 20].

The roles of a teacher and a student change too. A teacher acquires the role of a facilitator while students collaborate and peer-teach each other by means of a feedback given at all stages of the writing process. Moreover, students get more freedom. They no longer feel product-bound. It makes the process of writing enjoyable for them as writing becomes communication [6; 15]. In the long term, this is more likely to ensure that students' learning is a successful and worthwhile experience.

We argue that a shift from product to process writing approach can help university students cope with difficulties they encounter when writing. This statement is supported by the data gathered from the experiment the authors conducted.

### Method

In our research experiment is considered to be the primary instrument. The experiment consisted of two stages: at Stage 1 (September – October, 2015) we implemented the product approach while teaching writing to twenty university students at the Institute of Fundamental Education (IFE), Ural Federal University (Yekaterinburg). It is worth noting that the undergraduates major in English, doing their BA degrees in Interpreting and Translation. The students in the experimental group were enrolled in the course based on their scores of the Unified State Exam / USE (Yediniy gosudarstvennyy ekzamen / EGE). The average result in the group was 77 points (out of the maximum 100). Eight students had the result above average. The course of study at the IFE includes such subjects as Grammar, Writing, Phonetics, etc. taught concurrently by a number of instructors. We were given carte-blanc as far as the Writing syllabus was concerned. As the only approach the instructors had util-

ized for over fourteen years was the product approach, it was implemented again. Within this framework teachers traditionally focus on the finished paper / product (formal and informal letters, stories, essays, etc.). The instructors started with personal writing, which was followed by creative writing since such tasks were assumed to serve as revision of skills and habits the undergraduates acquired at secondary school. To assess personal and creative writing we used a rubric with three descriptors (accuracy, diction and content). The tasks also provided an introduction to formal writing as the necessary instruction in spelling, mechanics, punctuation, grammar variation and style was given. Logically, at the end of Stage 1 the students had to write a formal essay. To assess formal papers another rubric with 6 criteria was developed. Such descriptors as organisation or global structure, linking elements and style were added.

At Stage 2 (November – December, 2015) the same cohort of undergraduates was working in the framework of process pedagogy, i.e. the process approach to teaching writing was employed. The shift in perspective was necessary because the learners were not demonstrating much progress. The tasks and activities done at this stage ranged logically from writing outlines to creating formal essays. The undergraduates were given 2-3 opportunities to revise their papers, make changes and corrections. The process of writing was comprised of a number of steps (cf. to [4]): in Step 1 (pre-writing) the students brainstormed ideas for their future writing tasks; in Step 2 (focus on ideas) the undergraduates strove to organise their ideas (the aim was to get them thinking more about content, not form); in Step 3 they created their rough drafts and perfected the papers through self-editing, peer-review and

proof-reading. This stage passed through, the average of the results each student obtained during Stage 1 was compared to the average of the grades they got during Stage 2.

### Results

Unfortunately, the USE results didn't reflect the real knowledge of English especially if we speak about writing. Not only spelling, but also grammar variations posed enormous difficulty for the learners. The brief survey conducted by the instructors revealed that most of the undergraduates had not been taught writing in the full meaning of the term. They were taught to follow models. As a result, they had a vague idea of the paragraph structure's fundamentals, let alone rhetoric, diction and style. Hence, when the students were faced with the task of writing their first academic essay (at the end of Stage 1) and submitting it in a week, problems arose. For a detailed description of the challenges academic writing can pose see [17, p. 12-13]. It is common knowledge that personal and creative writing with its focus on content and fluency of student self-expression is less problematic. All the same, writing even informal letters the students made a lot of errors – from diction and style to grammar and punctuation. In addition, some learners suffered from writer's block and confessed they had no ideas as far as creative writing was concerned. Following the product approach to teaching, we set the students a writing topic and corrected all the mistakes when we received their papers for grading in one week's time. We soon noticed that the approach did not motivate and, what is more, discouraged the undergraduates when they got back their marked papers. Furthermore, their grammatical accuracy and writing fluency were not improving. In Table 1 the average results of the experimental group at the end of Stage 1 are presented.

Table 1

### Stage 1 Results

September – October 2015	Average Grades			
	Excellent / 5	Good / 4	Satisfactory / 3	Poor / 2
<b>Number of Students</b>	0	6	10	4

With the idea expressed by A. Oshima and A. Hogue [8, p. 15] that 'Writing is never a one-step action; it is an ongoing creative act' in mind, we shifted our attention to process pedagogy. Combining theory and practice in the framework of the product approach did not give the learners enough opportunity to polish the papers; this drawback was perfectly compensated for by process writing (see [10, p. 31]). Studying the ways of organizing academic

essays and typical features of paragraphs in English [12], learning to make a good thesis statement and use linkers appropriately, reviewing their peers' works, the undergraduates were involved in reorganizing or / and rewriting essays. The final exit essay was written at the end of Stage 2; similarly to Stage 1 the learners were given one week to complete their papers. Table 2 shows the average results of the experimental group at the end of Stage 2.



Table 2

**Stage 2 Results**

November – December 2015	Average Grades			
	Excellent / 5	Good / 4	Satisfactory / 3	Poor / 2
<b>Number of Students</b>	1	17	2	0

Though the students did more challenging tasks in Stage 2 than in Stage 1 (i.e. wrote academic essays), they showed improvement. A careful analysis of the essays shows that the undergraduates at the end of Stage 2 had a better idea of essay organization, argument, paragraph structure and managed to put to use what they had learnt. Likewise, their grammar and vocabulary scores increased as well. Additionally, we kept a Writing Journal, where the students could make entries expressing their views on the course, the ways to improve it, asking questions, etc. Coupled with the feedback they got from the instructor and the peers, the Writing Journal became an important educational tool in our classroom.

**Discussion**

Writing, like speaking, is a productive skill. At any educational institution in Russia speaking is taught gradually – no instructor expects his / her students to start speaking fluently after following a model once or twice. Only practice makes perfect. Writing is supposed to be part of the course designed to develop all areas of English ability, i.e. enhance both the receptive and productive skills. In reality writing micro and macro skills are the mostly undeveloped, and students being trained to concentrate on accuracy pay no attention to the structure, rhetoric and style of their papers. Teachers too as a rule only focus on accuracy. For example at the Institute of Foreign Languages (Ural State Pedagogical University), where one of the authors works, all papers are graded mainly according to the number of mistakes a student made (errors of different types are considered together: factual, logical, grammar, vocabulary, etcetera). That means the rubric used for assessment contains just one criterion. Another problem is that punctuation is not taught even at university level. To sum up, the survey of 27 EFL teachers from across the region we carried out in March, 2016 proves that a lot of emphasis is put on the other skills (speaking, reading and even listening), while academic writing remains the black sheep to put in figuratively. Most instructors set their students the task of composing an academic essay 1-4 times a year. None of the respondents mentioned the proc-

ess approach. Tasks are set and finished products are received for grading.

Nevertheless, things are changing. At some educational institutions in Russia academic writing is taught at least as an optional course. However, another problem arises: learners coming to such a course lack the basic micro skills. Thus, instructors have to combine teaching academic writing and the basics to deal with it. To cope with this difficulty, we used a number of online resources, for example the Purdue Online Writing Lab (OWL) [13] and Using English for Academic Purposes [2]. Doing various classroom activities, such as brainstorming, cubing, group prewriting, fast writing and others (for more see [16]) also enabled us to hone micro writing skills. At the same time, the problem of writer’s block was successfully solved as the undergraduates explored how to generate ideas (cf. to [5, p. 39]).

**Conclusion**

At Russian educational institutions teaching speaking, reading and listening is prioritized over teaching writing. Teachers cite lack of time as the main barrier to enhancing writing micro and macro skills. The product approach to teaching writing is less time-consuming. Instructors advocating it focus more on the finished work, not the process. But as we have shown, placing all the emphasis on the product teachers neglect a number of very important aspects. For example, product-based teaching impedes learner autonomy [9]. The process approach, in its turn, should not be abused. The aim is to find a happy medium between the two approaches. Among possible options might be the model advocated by David Gugin [3] or the genre-based approach implemented by Lestari Setyowati and Utami Widiati [14].

Another problem – as the abovementioned survey suggests – is a deficit of hands-on experience; consequently, 75% of the respondents admit they would like to take a refresher course in teaching writing. A solution could be online courses taught by EFL professionals or a Writing Centre offering face to face courses in writing and academic writing to English language instructors from our region.

**REFERENCES**

1. Escholz P. The Prose Models Approach: Using Products in the Process / Eight Approaches to Teaching Composition. Donovan T. R., McClelland D. C. (eds.). National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois, 1980. P. 21-35.
2. Gillett A. Using English for Academic Purposes. URL: <http://www.uefap.com>.

3. Gugin D. A Paragraph-First Approach to the Teaching of Academic Writing / Anderson D., Chinnery G., Fay D. et al. // English Teaching Forum. 2014. Vol. 52. № 3. P. 24-29, 36.
4. Implementing the Writing Process: Strategy Guide. URL: <http://www.readwritethink.org/professional-development/strategy-guides/implementing-writing-process-30386.html>.
5. Johari S. K. Building Vocabulary and Improving Writing while Developing a Tourist Brochure / Anderson D., Boyum R., et al. (eds.) // English Teaching Forum. 2008. Vol. 46. № 2. P. 38-41.
6. Krashen S. D. The Composing Process // Research Journal: Ecolint Institute of Teaching and Learning, International School of Geneva. 2014. Vol. 2. P. 20-30.
7. Murrey D. Writing as Process: How Writing Finds Its Own Meaning / Eight Approaches to Teaching Composition. Donovan T. R., McClelland (eds.). National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois, 1980. P. 3-20.
8. Oshima A., Hogue A. Introduction to Academic Writing. 3<sup>rd</sup> edition. New York : Pearson Longman, 2007. 221 p.
9. Oveshkova A. N. Fostering learner autonomy in a process writing lesson / The Evolving Roles of the Modern Language Teacher // Conference Proceedings of XXII NATE-Russia International Conference. Smolensk : Smolensk University for Humanities, 2016.
10. Ożarska M. Some suggestions for academic writing instruction at English teacher training colleges / Anderson D., Boyum R. et al. // English Teaching Forum. 2008. Vol. 46. № 1. P. 30-33.
11. Parson G. Hand in hand: the writing process and the microcomputer. Juneau, AK: Alaska State Department of Education, 1985. 143 p.
12. Peterson P. W. Developing Writing. Writing Skills Practice Book for ELT. – Washington, DC: U.S. Department of State / Office of English Language Programs, 2003. 144 [xii] p.
13. Purdue University, Purdue Online Writing Lab (OWL). URL: <https://owl.english.purdue.edu/>.
14. Setyowati L., Widiati U. Integrating Environmental Education into a Genre-Based EFL Writing Class / Chinnery G., Chiverton S. et al.) // English Teaching Forum. 2014. Vol. 52. № 4. P. 20-27.
15. Stanley G. Approaches to Process Writing. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/approaches-process-writing> .
16. Steele V. Product and process writing: A Comparison. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison>.
17. Tardy C. M. Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing / Anderson D., Boyum R. et al. // English Teaching Forum. 2010. Vol. 48. № 1. P. 12-19.
18. White R. V. Academic Writing: Process and product / Robinson P. C. (ed.) // Academic Writing: Process and Product. London : Modern English Publications: British Council, 1988. P. 5-16.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 811.111'42:811.111'38  
ББК Ш143.21-51+Ш143.21-55

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

### **Петров Максим Вадимович,**

аспирант, кафедра английского языка, методики и переводоведения; ассистент, кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: maxthestudent@yandex.ru

#### **ПОШАГОВАЯ МЕТОДИКА АНАЛИЗА ЯДЕРНЫХ ТОНОВ И ИХ ФУНКЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСКУРСА ПУБЛИЧНЫХ ОБРАЩЕНИЙ Д. КЭМЕРОНА)<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** интонация; ядерные тоны; автосегментно-метрический анализ; синтагма; функции; дискурс публичных обращений.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье исследуется интонационная сторона дискурса Д. Кэмерона. Автор настоящей статьи делает акцент на том, что при анализе интонационной группы (синтагмы) необходимо обращать особое внимание на ядерные тоны, так как они характеризуются большей семантической нагрузкой в дискурсе. В работе также предлагается и описывается пошаговая методика анализа ядерных тонов, которая включает положения автосегментно-метрической теории изучения интонации с целью описания плана выражения тонов. Автор также считает важным учитывать регистр и диапазон интонационного рисунка, так как оба явления не рассматриваются автосегментным направлением, и предлагает использовать ряд диакритических символов для их обозначения. Устанавливается, что описание форм ядерных тонов в рамках автосегментного подхода имеет особую практическую ценность, так как с использованием данной нотации в последнее время разрабатываются специальные транскрипционные системы, целью которых является обучение интонации того или иного языка. При описании функциональной стороны учитываются труды отечественных и зарубежных лингвистов. В заключении сделан вывод о том, что тоны H\*L, L\*H и H\*LH можно считать доминирующими в рассматриваемом выступлении Д. Кэмерона, так как они выполняют ряд важных функций. В работе также отмечается, что максимальный эффект достигается за счет использования этих ядерных тонов в комплексе с предтерминальной частью интонационной группы, что позволит дать более точную и комплексную интонационную составляющую дискурса Д. Кэмерона. Полученные в работе результаты вносят вклад в теорию политической коммуникации и могут быть полезны лингвистам, занимающимся анализом интонации.

### **Petrov Maksim Vadimovich,**

Assistant Lecturer and Post-graduate Student of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **THE STEP-BY-STEP METHODOLOGY OF ANALYZING NUCLEAR TONES AND THEIR FUNCTIONS (AS EXEMPLIFIED BY DAVID CAMERON'S DISCOURSE OF PUBLIC SPEECHES)**

**KEYWORDS:** intonation; nuclear tones; autosegmental-metrical analysis; syntagm; functions; discourse.

**ABSTRACT.** The article deals with the intonation aspect of D. Cameron's discourse. The author of the paper emphasizes the fact that in analyzing a particular intonation group one should pay special attention to its nuclear tones, since they are considered to be the most meaningful elements of the intonation group. Then the author proposes and describes a step-by-step method of analyzing nuclear tones, which is based upon the autosegmental approach to intonation. The author also recommends taking into account the register and the range, which are not considered by the autosegmental approach, and introduces a set of special diacritics for their representation. Furthermore, the article highlights that the practical value of the approach mentioned above is of great importance, as it is used to create different transcription systems in order to teach intonation of this or that language. In describing the functional aspect of nuclear tones, the author takes into consideration some works by Russian and foreign linguists. At the end of the article the author concludes that the tones H\*L, L\*H and H\*LH may be regarded as the most frequent in the analyzed speech by D. Cameron, since they carry out a number of significant functions. The paper also emphasizes the fact that the maximum effect is achieved when these nuclear tones are used together with each other. In future, the author is planning to analyze nuclear tones together with the pre-nuclear part of the intonation group, which will enable him to give a more in-depth analysis concerning D. Cameron's intonation. The results of the given research contribute to the theory of political communication, and they may be of use to linguists investigating intonation.

Nowadays Political Linguistics pays close attention to the spoken aspect of a politician's speech activity which cannot exist without intonation. According to L. N. Popov, in

any tone, in actual intonation one can find the full diversity of political discourse, which enables us to precisely and objectively determine his/her motives, aims, interests and predict the results of this or that politician's speech activity [4, p. 131]. Thus, the analysis of intonation structures can give a more accurate description

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ № 14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика,

of a politician's discourse, since intonation has a number of functions.

Before we start dealing with functional characteristics of intonation, it's worth paying attention to the main approaches to the description of the intonation structure. At the moment one can talk about the following approaches in linguistics: 1) prosodic or contour (H. Sweet, D. Jones, G. Palmer, I. Ward, L. Armstrong, R. Kingdon, J. O'Connor, A. Gimson and others); 2) phonemic or level (K. Pike, L. Bloomfield, H. Gleason and others); 3) autosegmental-metrical (R. Ladd, J. Pierrehumbert, C. Gussenhoven and others). Let us consider in detail the autosegmental approach proposed by J. Pierrehumbert since we are going to use it later in describing the form of nuclear tones. J. Pierrehumbert's theory incorporates the approaches of autosegmental and metrical phonology. It also adopted some methods of the level (phonemic) approach, though it makes use of only two levels – "High (H)" and "Low (L)". Such a system of describing intonation includes:

- models showing the main melodic contours of this or that language in the form of the sequence of such levels as H (high) and L (low);
- a number of rules that make it possible to apply these sequences to the recorded text.

The melodic structure of a phrase comprises a number of successive phonologically important elements. In the English language they are pitch accents, or stressed syllables, and edge-tones that indicate the transition from one intonation group to another.

In the framework of this autosegmental approach a fall-rise tone, for example, can be represented in the following way:

*√Perhaps*

H\*LH (where the symbol «\*» shows the position of the stressed syllable).

The same tone form can look like this:

*√Credible*

H\* L H% (where the symbol «\*» indicates the stressed syllable, « $\bar{\quad}$ » – the post-stressed syllable, and «%» – the edge-tone on the final syllable).

Possible combinations of the above mentioned tone-units form the grammar of an intonation phrase which consists of the following four components:

{%H, %L} (initial tone) {H\*, L\*, H\*+L, H+L\*, L\*+H, L+H\*} (pitch accents) {H-, L-} (phrase accents) {H%, L%} (final tones)

For instance, the English syntagm *They work* can have such a representation:

*They `work*

%H H\*+L L%

Such an approach enables scholars to carry out a more comprehensive analysis of intonation patterns, but, unfortunately, it focuses on

the description of formal characteristics of tones and doesn't take into consideration their functions or meaning. However, it should be noted that some scholars use this approach to verify the data they have got. But despite the mentioned drawback, the results that can be achieved by using this method have a great practical value, because on the basis of the given notation lately there have been developed special transcription systems, the aim of which is to teach intonation of this or that language. Here we are talking about such systems as ToBI (the English languages, its variants and some other languages) and ToRI (the Russian language). That's why in this paper the form of nuclear tones will be described within the framework of the autosegmental-metrical approach with the aim of introducing our results into teaching Practical and Theoretical Phonetics.

Moving on to the functional aspect (semantics) of intonation, we should acknowledge that the number and the nature of functions vary. Thus, N. D. Svetozarova singles out five functions:

- 1) to organize and fragment an utterance;
- 2) to establish different degrees of the relation among the fragmented units;
- 3) to form and oppose utterance types (together with their syntax and vocabulary);
- 4) to manifest some relation among the elements of an intonation group ("new information"- "old information");
- 5) to express different emotions and attitudes [5].

N. V. Cheremisina-Enikolopova states that in different languages intonation performs the following functions:

- 1) communicative;
- 2) phonological (meaning-differentiating);
- 3) culminative;
- 4) synthesizing (combinative);
- 5) delimitative;
- 6) emotive;
- 7) expressive [6, c. 19].

Also, the scholar adds such functions as pragmatic and aesthetic.

Linguists abroad talk about such functions of intonation as:

- 1) grammatical [7; 8; 9; 10; 11; 17];
- 2) attitudinal [13; 8; 9; 16; 17];
- 3) discursive [8; 9; 12; 15; 17];
- 4) pragmatic [9; 17].

Some of these scholars also single out:

- 5) psychological [17];
- 6) indexical [8; 9; 17];
- 7) cognitive [17].

Taking all this into consideration here arise a few questions:

1. By which components of intonation are such functions fulfilled?
2. Which means are more frequent and important?

3. Which functions of intonation does D. Cameron want to use in his discourse?

Answering these questions we can say that the fulfilment of these functions becomes possible due to such components of intonation as tempo, timbre [6, p. 24], accent [3, p. 382]. According to S. V. Kodzasov and O. F. Krivnova, the most important functions of intonation are carried out by accents, the main feature of which is a tone (pitch) change [3, p. 382]. Consequently, we may conclude that in describing intonation one should pay attention to the tone, because it is one of the main ways to perform this or that function. In this paper we pay attention to nuclear tones, since they are considered to be the most significant in terms of semantics and no utterance can exist without such tones.

Most linguists single out the following nuclear tones in English: level, fall, rise, fall-rise, rise-fall and rise-fall-rise. This classification is based on different tone movements. In addition, tone forms can be classified according to: a) the presence or absence of changes in the tone (kinetic or static); b) the register (high, middle, low); c) the range (narrow and broad).

Having scrutinized some literature [1, 2, 17], we can talk about the following functions of English nuclear tones:

- 1) **fall (H\*L)**: completeness, introduction of new information (rheme), insistence, intensification (emphasis), confidence;
- 2) **rise (L\*H)**: question, surprise, distrust (skepticism), incompleteness, interest (in the situation and your interlocutor's reaction), enumeration;
- 3) **level (H\*H or L\*L)**: tension, incompleteness, absence of continuation;
- 4) **fall-rise (H\*LH)**: polite remarks, implication, contrast, reservation, old information (theme);
- 5) **rise-fall (L\*HL)**: impressing your interlocutor (pragmatic function), objection, disapproval, abdication of responsibility;
- 6) **rise-fall-rise (L\*HLH)**: astonishment, intensified degree of emphasis.

Each of the above-mentioned tones can be different in the register and the range.

During the analysis of our material, we developed a step-by-step methodology with the help of which we analyzed the forms and functions of the nuclear tones found in D. Cameron's political discourse. This methodology includes the following steps:

**Step 1.** Listen to the whole recorded text. Write a script if it's not provided. Listening to the audio again, divide the text into intonation groups (syntagms). Using the computer program Praat check whether your division is correct. Every syntagm must be saved separately on your computer in order to make your fur-

ther analysis of the tones much more convenient.

**Step 2.** Find the nuclear tone in every intonation group and with the help of phonemes and/or graphemes indicate where this or that nuclear tone is located. Save this file as a picture.

**Step 3.** Using J. Pierrehumbert's notation identify the form of the tone you are dealing with. If you want to show some additional features of your nuclear tones (the range and the register), we propose the following diacritics (Table 1).

Table 1

<i>Register</i>	<i>Range</i>
"l" – low	"n" – narrow
"m" – middle	"b" – broad
"h" – high	e.g. $H^*L^n$ – low-fall
e.g. $H^*L$ – low-fall	(narrow variation)

**Step 4.** Identify and comment on the function(s) that this nuclear tone carries out. Compare these functions with those suggested by the linguists (see above). If there is some difference, you need to explain it.

**Step 5.** Group the nuclear tones according to their forms and functions. Count the nuclear tones in each group. Determine their frequency and explain the reasons for that.

Let us consider the given methodology using D. Cameron's speech of March 3<sup>rd</sup>, 2013. The length of the audio is 29 minutes and 50 seconds.

Having analyzed the Prime Minister's performance we found such nuclear tones as  $H^*L$ ,  $L^*H$ ,  $H^*LH$ ,  $L^*HL$  and  $H^*H$ . We did not use the diacritics mentioned above because in this material, the changes found in the register and the range did not have a significant influence on the meaning of the nuclear tones.

Now let us discuss the results we obtained during the analysis.

The  $H^*L$  tone (Figure 1) is the most frequent nuclear tone in D. Cameron's speech since it comprises 45 %. Figure 1 shows the intonogram of the phrase *more of*, which can be found in the example below:

«...because this is exactly the sort of business Britain needs **more of**: making more things, designing more things, inventing more things, exporting more things...» (David Cameron Economy speech, 2013).

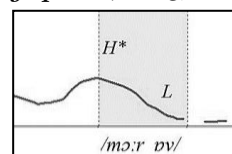


Figure 1

As we managed to establish, this tone can have different functions in the discourse of the

Prime Minister (they are given in Table 2 below), but in the context provided it has a culminative function (emphasis). This emphasis can be intensified in some other examples due to the register being fairly high. Furthermore, it should be pointed out that this tone was also used in the enumeration of facts, which is usually characteristic of the L\*H tone. This application of this tone can be considered as a kind of tactics: not only does D. Cameron want to enumerate these facts, but he also wishes to urge his audience to agree with him that Great Britain needs to create, invent, export more things, in other words, here we are talking about the pragmatic function of this tone.

Figure 2 gives us the intonogram of the word *month* in the following example:

«Families are struggling with the bills at the end of the **month**. Some are just a paycheque away from going into the red. Parents are worried about what the future holds for their children» (David Cameron Economy speech, 2013).

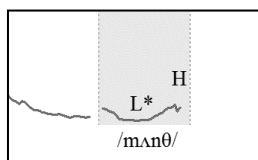


Figure 2

This tone is the second one in terms of frequency and it constitutes 25%. In the given context it is used as a sort of enumeration of the problems the British are facing now: paycheques, debts, their children's uncertain future etc. It is also noteworthy that this tone was used when some negative aspects of the former economic policy were enumerated, that is to say, by applying this tone D. Cameron wanted his audience to understand that the previous policy was quite ineffective, that this policy led to a great number of deficit problems in the UK.

Figure 3 shows the intonogram of the word *plan* in the context that follows:

«But I'm here to say that's not going to happen. Because we have a **plan** to get through these difficulties – and to get through them together. It's a plan to fix the fundamental problems in our economy, to get the jobs and growth that will make our country a success in the Global Race...» (David Cameron Economy speech, 2013).

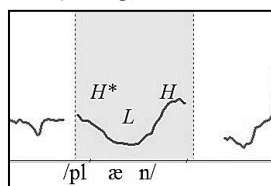


Figure 3

The present tone performs a function of emphasis: D. Cameron wants to draw attention to his speech and says that they have some plan that will allow them to solve the problems connected with their economy, jobs and so on.

The frequency of this nuclear tone is just about 14%, but the pragmatic potential is rather high and obvious. In most of the examples the tone is broken: the fall is on one word, while the rise is on the other. With the help of such a complex tone D. Cameron talks about the positive aspects of their new economic plan which has already proved fruitful and considerably reduced the number of problems.

In Figure 4 we can see the intonogram of the L\*HL tone on the word *vital*:

«Second, with the banking system badly damaged it is **vital** to recognise that you need more than just fiscal responsibility to turn low interest rates into the affordable loans essential for businesses...» (David Cameron Economy speech, 2013).

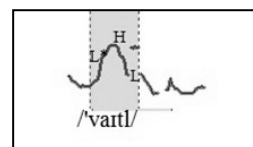


Figure 4

This tone is also used as emphasis in order to draw attention and point out the fact that it's essential to take steps regarding the affordable loans that are so important for businesses.

The H\*H tone is the least frequent one (6%). As far as its functions are concerned, here we can talk about such as incompleteness, a positive assessment and preparation of the audience for some new information. Figure 5 shows the intonogram of the word *here* which is found in the context below:

«Can I say what a pleasure it is to be here, and what a pleasure it is to be **here** in a business like this?» (David Cameron Economy speech, 2013).

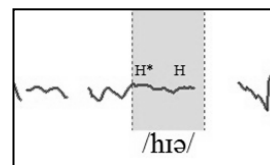


Figure 5

In this context the function of the tone is to prepare the public for the information which will be delivered after this tone. Owing to such a tone there is some tension or even interest in what D. Cameron is about to talk about next.

To sum up what we have described in the article we propose the table below (Table 2) where you can find the functions that have been discussed so far and some others.

Table 2

Tone	Number (%)	Functions
H*L	316 (45%)	emphasis, the degree of which is intensified because of the register being high, enumeration of positive strategies, to urge smb to agree with you (pragmatic function), categorical statement, explanation of the wrong tactics on the part of the Government and the people, personal disapproval (attitudinal function), statement etc.
L*H	175 (25%)	enumeration of mainly negative facts and factors, strategies, personal comments and so on.
H*LH	98 (14%)	emphasis, drawing attention, focus on a) the former strategy being ineffective but the new plan being more advantageous; б) the problems which are supposed to be tackled (pragmatic function)
L*HL	70 (10%)	emphasis, focus on statistics, surprise (attitudinal function) etc.
H*H	43 (6%)	incompleteness, tension and interest and so on.

As we see from the table above, the functions of the H\*L tone are the most important ones for D. Cameron than those of the H\*H tone. The Prime Minister finds it important to urge his audience to agree with him, that's why he uses this tone so often.

In the table we mentioned such tones which are not singled out by the above mentioned scholars. Therefore, we can conclude that the use of this or that tone in the function

not typical of it (see Table 2) is a distinctive intonation feature of the Prime Minister's discourse.

In conclusion, we can state that the first three nuclear tones should be considered the main ones since they fulfil a number of functions. It should be noted that the maximum effect is achieved when these nuclear tones are used together in D. Cameron's discourse.

#### REFERENCES

- Buraya E. A., Galochkina I. E., Shevchenko T. I. Fonetika sovremennogo angliyskogo yazyka. Teoreticheskiy kurs : uchebnyk dlya stud. lingv. vuzov i fak. M. : Akademiya, 2009.
- Karnevskaya E. B., Misuno E. A., Rakovskaya L. D. Prakticheskaya fonetika angliyskogo yazyka. Dlya prodvinitogo etapa obucheniya. M. : Eksmo, 2009.
- Kodzasov S. V., Krivnova O. F. Obshchaya fonetika. M. : Ros. gos. gumanitarn. un-t, 2001.
- Popov L. N. Intonatsiya politika: vlast' i oppozitsiya // Politicheskaya lingvistika. 2010. № 1. S. 131-134.
- Svetozarova N. D. Intonatsionnaya sistema russkogo yazyka. Leningrad : Leningr. un-t, 1982.
- Cheremisina-Enikolopova N. V. Zakony i pravila russkoy intonatsii : ucheb. posobie. M. : FLINTA, 2013.
- Blum R. V. Intonation and Interrogation in English: It's All a Matter of Defaults. URL: <http://www.univpau.fr/ANGLAIS/alaes/blum.htm>.
- Chun D. M. Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2002.
- Cooper-Kuhlen E. An Introduction to English Prosody. Tübingen, 1986.
- Crystal D. Prosodic Systems and Intonation in English. Cambridge University Press, 1985.
- Halliday M. A. K. Intonation and Grammar in British English. The Hague, 1967.
- Levis J. M. The Intonation and Meaning of Yes/No Questions. Academic Search Premier database, 1999.
- O'Connor J. D., Arnold G. F. The Intonation of Colloquial English. Longman, 1973.
- Pierrehumbert J. B. The Phonology and Phonetics of English Intonation. MIT, 1980.
- Ranalli J. M. Discourse Intonation: To Teach or not to Teach? Birmingham : University of Birmingham. URL: <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Rannali4.pdf>.
- Taylor D. S. Intonation and Accent in English: What Teachers Need to Know // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1993. №31. P. 1-21.
- Wells J. C. English Intonation: An Introduction. Cambridge University Press, 2006.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Постникова Алена Александровна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; научный сотрудник, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 451; e-mail: kafedravseobshcheyistorii@mail.ru

**НАПОЛЕОНОВСКАЯ ЭПОХА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦИИ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** политический дискурс; образ Наполеона; общественное сознание; политическая сфера; СМИ.

**АННОТАЦИЯ.** Автор предпринял попытку представить трансформацию образа наполеоновской эпохи в политическом и историческом дискурсе современной Франции. Стремление французских властей через обращение к категориям прошлого обосновать авторитарные методы руководства вызывает, как правило, резкое противодействие со стороны общественности. Автор приходит к выводу о том, что образ Наполеона занимает знаковое место в политическом дискурсе Франции, являя собой некий символический поиск образца совершенной властной модели. Однако трансформация облика французского императора на разных этапах развития режима V республики демонстрирует, что использование в интересах власти образа исторического лица или исторического события может привести к совершенно непредсказуемым результатам. Так, исторические мифы о Наполеоне в политическом поле современной Франции способствуют пробуждению в обществе чувства патриотизма лишь применительно к сфере международных отношений.

**Postnikova Alena Aleksandrovna,**

Candidate of History, Associate Professor of Department of General History, Ural State Pedagogical University; Researcher, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**NAPOLEONIC ERA IN THE POLITICAL DISCOURSE OF MODERN FRANCE**

**KEYWORDS:** political discourse; image of Napoleon; social conscience; political field; mass media.

**ABSTRACT.** The author attempts to present the transformation of the image of Napoleonic era in the political discourse of modern France, based on mass media materials. The tendency of the French authorities to justify the authoritarian leadership by referring to the categories of the past usually brings about strong opposition from the public. The author comes to the conclusion that Napoleon's image occupies a significant position in the political discourse of France, being a certain symbol of search of a form of perfect government model. But the transformation of the image of the French emperor at different stages of development of the Fifth Republic shows that use of the image of a historical person or a historical event for the benefit of the power can lead to absolutely unpredictable results. Thus, historical myths about Napoleon in the political space of modern France stimulate the awakening in the society of the feeling of patriotism only in reference to the sphere of the international relations.

The emergence of postmodernism was largely due to the changes that appeared in the relationship between sciences and other forms of social conscience, which are not directly connected with science, which, at the same time, gave rise to many modern trends in Humanities. Historic political discourse is among them. The main elements of the latter are "the discourse of the past", "historic politics" and "memory politics". The main problem, which is in the spotlight of all these new trends of present and past studies, is the issue dealing with the ways authorities and society, which are often confront each other, affect the transformation of the images of the past.

One of the most important mean of representation of authorities is the use of historic symbols as the essential part of political discourse. This kind of semantic method helps the construction of definite historic ideas in the social conscience, which are usually aimed at the formation of patriotism. However, turning to

the symbols of past for the society consolidation, the authorities create the so called "analogy trap" for themselves. As soon as a political leader or political framework make a mistake in their work, analogy with the past brings this blunder in exaggerated form the public consciousness that immediately creates a kind of "counter-discourse". Thus, in response to recent events in Ukraine in French society has appeared the view that the position of European countries towards Russia will lead the European Union to "Berezina" [31]. In this peculiar way mass media tries to warn the country authorities from political decision-making that, in its time, led the Empire of Napoleon I to disaster.

The image of the great French Emperor plays an important role in the politics of modern France, being the peculiar marker of the "greatness" of a certain leader. The design process of political discourse, based on the symbolism of the Napoleonic era, beginning with the period of July Monarchy until the present days, for French leaders became the special mean of forming an image the power in the public mind. At critical moments in French

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 16-18-10041).



history the image of Napoleon became the way of social consolidation and even the revival of governmental institution. One of these crises took place after World War II, when France had to make its political choice. After the series of desperate actions the French regained "the emperor" in the person of President Charles de Gaulle, who established the the Fifth Republic regime and the tradition of "political field" of modern France. In his presidential career de Gaulle focused on the French national consolidation on the basis of historical symbols. He often referred to the actions of his predecessor - Napoleon I, while making important decisions. He attempted to gain the trust of the society by inducing historical analogies in its conscious. The society itself, apparently, at that time shared his views and believed in the power of the "reborn emperor".

Trying to bring back the sense of pride in the country to the French, de Gaulle was into the idea of revival of France as a key player on the political arena. In his aspiration to regain the leading role for France in European affairs, this time through the process of European integration, he used to say: "Napoleon sought national independence through war, and we could achieve this goal through the peace." [13] The president expressed his view on the European unification in his famous speech about "Europe from the Atlantic to the Urals" [11]. He saw a kind of the alternative to NATO in the upcoming European political union. In the development of European integration the French president relied primarily on the development and extension of relations with the FRG and the USSR.

De Gaulle succeeded in serious rapprochement with West Germany and, to a certain extent - with the USSR. As a result, the French society itself began to show increasing interest in the history of relations between France and the peoples of those countries. In these years the serious monograph by S. Corbet came out. It was dedicated to the French ideas about Russia [5]. This book became a major milestone on the difficult path to searching of understanding between two nations. In this regard the French also started to show considerable interest to the war of 1812. De Gaulle himself, referring the theme of Napoleonic wars, acknowledged the following: "Napoleon attacked Alexander, and it was the grossest mistake he had ever made: nothing urged to such actions. This war has become the beginning of our decline"[14]. Images of the Russian campaign of 1812, having returned to the nationwide cycle of events, gradually began to be introduced into the communicative memory of the French as a symbol of life crisis. In 1962, the French heard the song "Berezina" by P. Peret, in which the image of river was the em-

bodiment of different life problems. De Gaulle's use of the Napoleonic era images led to the numerous attempts to draw the analogies between the Gaullism, as the political movement, and the Bonapartism; such comparisons have become a tradition for the French political thought [4].

There were also the examples of some allusions to the political careers of Charles de Gaulle and Napoleon. Numerous articles on comparing the circumstances of de Gaulle's coming to power in 1958 and the 18 Brumaire of Napoleon Bonaparte, as well as the coup of 1851-1852, carried out by Louis-Napoleon Bonaparte [15], appeared in the magazines. In 1859 the book by A. Oliver came out. In this book the author called the 18 brumaire the beginning of the Great France creation, directly drawing the parallels with the modern days [24]. The same topic was further developed by the Historian Jean-Luke Dyubretton, who referred to the issue of formation of Napoleon cult in France in 1815-1848. The author suggested that the political evolution that took place in those years in France contributed to the formation of the Napoleonic legend [20]. According to him, the image of Napoleon helped King Louis Philippe to stabilize the political situation for a while. However, in a few years, also using the memory of the Emperor, Louis Napoleon Bonaparte carried out a coup and restored the Empire. Similar research analogies justified de Gaulle's desire to conduct authoritarian policy. However, the President was caught in a "memory trap", just like the Emperor Napoleon III at his time, which eventually led him to resigning. Despite that outcome of de Gaulle's presidency, the reference to the Napoleonic legend would continue to be one of the stable elements in the "political field" of V republic.

French President Georges Pompidou, who proclaimed himself the successor of de Gaulle's policy, continued the tradition of exploitation memory of Napoleon. The beginning of Pompidou's presidential term in 1969 fell on the Great Emperor's anniversary. The great festivities in Ajaccio, Napoleon's hometown, were held at the initiative of the French president. In public speeches, which Pompidou gave at the anniversary celebrations, he repeatedly pointed out the nation's consolidation based on the idea of the greatness of France, as the main achievement of Napoleon's policy [6]. It should be noted that the Pompidou, unlike de Gaulle, referred only to the images of Emperor's foreign policy, considering the continuation of European integration to be his primary political task. In his articles, the 19th French president heroized the Napoleonic Wars, which, in his opinion, were intended to establish peace and ensure prosperity for the peoples of Eu-

rope. Pompidou noted that, despite the tragic retreat of the Grand Army from Russia, Napoleon remains to be a symbol of the French greatness, the man who laid the basic principles of international politics [26].

Following Pompidou, the 20th president of France V. Giscard d'Estaing, whose presidency coincided with the period of severe economic crisis, unlike his predecessors, appeared to be stingier on the generation of historical allusions.

At the turn of the 70-80s great changes took place in Europe, which affected the intellectual life of France and predetermined the new stage of transformation of Napoleon's image in the public mind. The process of "deconstruction" of myths began in the historic science; also there appeared the desire to "overcome the past." The emergence of a new conception of historical events as the product of memory, created under the influence of the state and the individual social groups contributed to the displacement of the center of the formation of images of the past from government structures to the public ones. The disappearance of the great emperor as the ideal of power from the "political field" happened during the presidency of Socialist Francois Mitterrand.

Despite the fact that the country's leadership headed by Mitterrand distanced itself from the historical analogies, typical of the previous time, society didn't lose hope for a "resurrection of Napoleon." In the image of Mitterrand Frenchmen tried to catch the traits that would indicate a "reincarnation" of the great emperor. In search of those similarities public found that they both had the activist named Savary in their circle, the president and the emperor's wives' names were Marie-Louise, and that both politicians were beckoned by the image of Egypt [16]. The creation of the European Union as the embodiment of the Napoleonic idea of United Europe encouraged the updating of First Empire Images in the public conscious. French president himself, without referring to the activities of the emperor, had high hopes for a united Europe stating that "France is our country and Europe is our future" [9].

Mitterrand's work convinced the French that he was intended to continue the policy of Napoleon. The French actor P. Sebastien tried to express such an idea in the musical skit "From Napoleon to Mitterrand", which became extremely popular. At the beginning of the performance Napoleon, who found himself on the St. Helena Island, appeared before the audience. He began with sharing his dreams of rebuilding whole Paris, starting with Louvre, with the audience. But then, realizing that his age was almost over, felt sorry that he would

not be able to do so. Suddenly Napoleon transformed into Mitterrand and completed what the French emperor had dreamed of - rebuilt Louvre erecting before him the awkward Egyptian pyramid [10]. This sketch shows how a development of "public myth" about the "president-emperor", uncontrolled by the government, led to the appearance of the first signs of "contra-discourse", which was expressed through the universal language of criticism of the ruling structures.

Media reports predicting the imminent "Berezina" for socialists in the next presidential election became the manifestation of this "public contra-discourse" [21]. Indeed, in 1995 there was a failure of socialists and Jacques Chirac became the next head of France. During his presidency the country tried to return to the Gaullist policy. Society, feeling the revival of traditions of de Gaulle, declared Chirac's victory as "Marengo" and "Austerlitz" [12]. Many newspapers published images of Chirac as the French emperor.

During this period, the Napoleonic era symbols acquire new significance not only in a "public myth", but also in "political discourse." Chirac, focusing the principles of democracy in domestic policy, referred to the period of the Hundred Days of Napoleon as an example of liberalism while maintaining a strong "power vertical". Foreign Minister Dominique de Villepin tried to make a scientific rationale of this idea by publishing a study on the Hundred Days of Napoleon [29]. The author came to the conclusion that during the first period of the reign the emperor was in a state of exhilaration of power, and the pursuit of authoritarianism led him to failure. Criticizing such political ambitions of Napoleon, de Villepin expressed full approval and solidarity with the democratic endeavors, which appeared during the Hundred Days.

De Villepin stated that the triumph of democracy principles in those 100 days French emperor reign desperately needed a strong alliance of government and society. This problem was raised in de Villepin's next book "Le cri de la gargouille" [30]. Due to this book, de Villepin became the embodiment of the collision between the image of intellectual and the image of politician in one person. The author could not keep from criticism of the strengthening of the "vertical of power" that was observed during the reign of the previous French presidents. He proposed active participation of intellectuals in politics, as the main method of authoritarianism prevention.

The anniversary of the battle of Austerlitz fell on the period of Chirac's presidency in 2005. In his public speeches the president repeatedly recalled this event, stating that this victory had been the beginning of the modern

France history. The return of Napoleonic era images to the "political field" caused the protest of the French society. Thus, ethnic minorities were outraged by the fact that the government of Chirac declaring a policy of democratization and multiculturalism, at the same time used the cult of the ruler who had enslaved entire nations [17]. The peak of this discussion fell precisely on the Battle of Austerlitz anniversary celebration. So, taking into account the mood of national minorities, the government decided to distance from conducting anniversary events.

President's desire to maneuver between national minorities and indigenous French population at the expense of the unified history caused protest of intellectual stratum of society. On the rebound of discontent of the state policy in 2005 the organization "Freedom of history" was established, on whose behalf Pierre Nora condemned the government for ignoring such a significant event in the history of France, as the victory at Austerlitz [19]. The intellectuals' work, which was aimed at criticizing the government, influenced the revival of "public contra - discourse", which was expressed in the "Berezina" prophecy, this time - for Chirac [7].

Having faced such a phenomenon, the President stopped appealing to allusions of the Napoleonic era as the variant of national consolidation; this led to the displacement of the emperor's image from the "political field" to the field of discussions on the international relations. In an effort to support the idea of France's leading role in the European Union, Chirac repeatedly stressed that Napoleon initially had been able to realize the idea of European unity. To commemorate the anniversary of signing the Franco-German Treaty in 1963 a very symbolic place was chosen - Hall of Military Fame in Versailles, which was decorated with paintings depicting campaigns and battles of Napoleon. Focusing on the principles of Gaullist foreign policy, Chirac aimed at establishing of strong ties with Germany and Russia. At the same time, his attitude towards the U.S. was more restrained. No wonder that when the British government supported the American president in the holding of military operations in Iraq, the French leadership openly demonstrated its negative attitude towards this issue. However, Chirac was well aware that in order to strengthen the European Union it's necessary to maintain friendly relations with Britain. The Chirac's visit of the United Kingdom in 2005 became the symbol of it. During this visit the famous meetings with the British Queen Elizabeth II and Prime Minister T. Blair were carried out. The British government, demonstrating the friendly feelings towards the French, even renamed Hall Waterloo at Wind-

sor Castle to the Music room, in order not to remind of the past rivalry and hostility between the two nations [2].

The revival of the Great Emperor Cult in the field of French domestic and foreign policy was most clearly visible during the reign of the next president - Nicolas Sarkozy, who actively appealed to the memory of Napoleon in order to create his own image and to justify his actions in European politics [27]. Already during the procedure inauguration Sarkozy, having appeared before the Parisians to the sound of "Marengo", made it clear that if he did not claim the role of Napoleon, then at least for the role of his successor. In an effort to consolidate the various political forces of France, the president in his public speeches became repeatedly referring to the words which were allegedly uttered by Napoleon: "In the history of France I accept everything from Clovis to the Committee of Public Safety". However, the result of Sarkozy's "historical demarches" was quite unexpected. The French public, reviving the analogy with the rule of Napoleon, tried to convince Sarkozy that he would not be able to reach the political level of the French emperor. A characterizing feature of the "public discourse" at this period was the comparing of negative traits of Emperor's and President Sarkozy's policies (arrogance towards the Parisian elite, the desire to control the media, etc.). This period was a notable milestone in the formation of "public myth" about Napoleon that (myth) now was focused not on the glorification of the ruler but on his criticism. One can assume that this process was connected primarily with increased activity of intellectuals who began to consider any government intervention in history as an attempt to destroy the united memory of the nation.

First to respond to the presidential "imperial" ambitions was the intellectual community, who was trying to convey a fear of the authoritarianism revival to the public. Journalist Alan Duronell, who devoted a monograph "Consular march" to the comparison the of Napoleon's and Sarkozy's policies, came to the conclusion that sarcozyzme could be called a modern version of Bonapartism, which had already exhausted its political potential. In 2008, a group of French historians and political scientists published a book "History of France through Nicolas Sarkozy's eyes" [8], which received wide response among the French public. The authors analyzed all the speeches given by Nicolas Sarkozy during his election campaign, which lasted from September 3, 2006 to May 6, 2007, and ended, as is know, with his election as President of the French Republic. In the future president's speeches the authors identified the most frequently mentioned historical figures and events, and on this basis the com-

piled a kind of a "critical dictionary." Of course, among the articles there was one entitled "Napoleon". The Compilers of "Critical Dictionary" suspected Sarkozy in not only the propensity to Bonapartism, but also to monarchism. Anyway, that is how they interpreted his constant references to the kings of France, as the creators of the French nation. In general, the intellectuals, having declared the explicit "monarchical" aspirations in Sarkozy's attempts to strengthen the "vertical of power", created the conditions for activating the "public contradiscourse", also expressing itself in the appearance of the image of the French president in the regalia of Napoleon and with a sonorous name "Nicolas Bonaparte" [28].

It should be noted that the use of the Napoleon's image in Sarkozy's foreign policy aspirations, unlike the domestic political field, met with approval in the intellectual community [18]. Supporting the president in strengthening of the EU policy, writers and historians turned to the First Empire as a kind of prototype of such an organization. They also noted that if Napoleon had not "stuck" in the snows of Russia, France still would have controlled the world. The French president's «overturned to the past" dreams of Napoleon's victory in 1812 were expressed by the former French President Valéry Giscard d'Estaing in his book "The victory of the Grand Army." The author's key thought was that if Napoleon had not stayed in Moscow for such a long time, he could have won over Russia and would have created a more solid European Union [1].

European idea as the main force of Napoleon's policy was presented in the famous novel by Max Gallo. He, following many historians, expressed the conviction that in 1812 Napoleon was defeated only by "Russian Winter". Based on the Halo's novel the director Yves Shimano made the film "Napoleon", which instantly became widely known and popular in France and worldwide. The image of Napoleon, presented in the film, infused fear, respect and compassion at the same time. According to the plot, Napoleon, triggering off another war, only aimed at strengthening the France's position in the world and uniting whole Europe around it. In this regard, the words uttered by the man, who was close to the Emperor, the grand equerry A. Caulaincourt on the eve of the campaign against Russia are very characteristic: "The whole of Europe became French!" This European idyll was destroyed by the Russian campaign in 1812, which led to the death of the Grand Army. With the help of such reminders French intellectuals and cultural figures tried to somehow warn the president: the well-being of the European space friendly relations with Russia were required. However, foreign policy

moves by President Sarkozy showed his projects of a different kind.

Focusing on the Franco-German interests, Sarkozy was forced to strengthen the military and political, and sometimes economic ties with the U.S., weakening the relationship with Russia. Such a situation once again forced the French public apply to the images of the Russian campaign of Napoleon. So Sarkozy's statement about the withdrawal of French troops from Afghanistan, made in 2011, led to the emergence of a series of cartoons. One of them was in the form of the story, reminiscent of Napoleon's retreat from Russia with a brief explanation: "The story continues." In media each Sarkozy's failing political step was accompanied with the word "Berezina". For example, in 2007 when Sarkozy took an active part in the creation of the European Constitution, newspapers flashed with spiteful remarks: French ruler promises to save the Europeans on the Berezina again. The crisis of the European Union, flared up in 2012, also reminded the European community Russian campaign of 1812 [32].

During the hot elections held in France in May 2012, a French newspaper noticed that someone from the candidates had to go through "Berezina" [3]. Socialist F. Hollande won. But this time it did not go without the analogies with the era of Napoleon. From the first days of the reign for many French Hollande started to resemble passive Louis XVIII, and this led to the emergence of a comparison of 2012 elections with "Waterloo" for the whole France in the "public discourse" [22].

Unlike his predecessors, Hollande does not use images of the past to justify his political actions. Society, however, commenting on the president's actions, continues, as before, to revive historical stereotyped symbols. Thus, during the Hollande's reign he is being predicted the upcoming "Berezina" [25]. Sometimes it seems that today the image of Napoleon has disappeared from the "political discourse." Famous politician Lionel Jospin some time ago even predicted "oblivion" of memory of the Emperor in the minds of the French ( Lionel Jospin: "Napoléon, quel désastre !" // URL: <http://bibliobs.nouvelobs.com/essais/20140314.OBS9906/lionel-jospin-napoleon-quel-desastre.html> (08.06.2014)). But is that true?

In 2017, according to the French media, there will be two "Napoléons" in the presidential race: Dominique de Villepin and Nicolas Sarkozy. Perhaps it will be the era of "Hundred Days" and the image of Napoleon will acquire new significance in the political and public discourse.

Thus, the image of Napoleon occupies a symbolic place in the political discourse in France, being a kind of symbolic search for the

perfect specimen of the power model. However, the transformation of the French emperor image at the different stages of development of the republic regime V demonstrates that the use of the image of the historical person or historical event for the benefit of power can lead to unpredictable consequences. Thus, historical myths about Napoleon in the political field of modern France promotes awakening of pat-

riotism in society only can be applied to the sphere of international relations.

When the authorities try to justify authoritarian methods, using the categories of the past, it leads to the emergence of public contra discourse. In any case, both the government and society in France use similar allegorical symbols - images Napoleonic era, in order to identify ways of further development.

## REFERENCES

1. Zhiskar B. D'Esten // URL: <http://www.inopressa.ru/article/20Jun2013/abc/giscard.html>.
2. Blair, Chirac: We want stable Iraq // URL: <http://edition.cnn.com/2004/WORLD/europe/11/18/uk.chirac/>.
3. Bloc-notes: questions sur le scénario arrêté d'un imprévisible scrutiny. URL: <http://blog.lefigaro.fr/rioufol/2012/04/bloc-notes-questions>.
4. Bonapartisme, gaullisme, catholicisme social. URL: [http://musee.sitemestre.fr/6001/html/histoire/histoire\\_gaullisme\\_catholicisme\\_social.html](http://musee.sitemestre.fr/6001/html/histoire/histoire_gaullisme_catholicisme_social.html).
5. Corbet Ch. L'opinion française face à l'inconnue russe. P., 1967.
6. Cérémonies Napoléon à Ajaccio. URL: <http://www.ina.fr/video/CAF94060529>. Chirac candidat??? URL: <http://kandidatur.over-blog.com/categorie-656788.html>.
7. Chirac dans la Bérézina. URL: <http://edition.cnn.com/2004/WORLD/europe/11/18/uk.chirac/>.
8. Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France. Dictionnaire critique / pod red. Cock L., Madeline F., Offenstadt N. et Wahnich S. Marseille, 2008.
9. De Mitterrand à Chirac. URL: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polit\\_0032-342x\\_1995\\_num\\_60\\_4\\_4463](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polit_0032-342x_1995_num_60_4_4463).
10. De Napoléon à Mitterrand vu part Patrick Sebastien. URL: [http://www.dailymotion.com/video/xd0579\\_de-napoleon-a-mitterrand-vu-part-pa\\_fun](http://www.dailymotion.com/video/xd0579_de-napoleon-a-mitterrand-vu-part-pa_fun).
11. De Gaulle // UE : Contre l'Europe supra-nationale & fédérale. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=jO4Dmj4lGqU>.
12. Jacques Chirac: l'enthousiasme au service de la sincérité. URL: [http://www.lesechos.fr/09/05/1995/LesEchos/16894-013-ECH\\_jacques-chirac-l-enthousiasme-au-service-de-la-sincerite.htm#IIro5KEFXOIXsyy.99](http://www.lesechos.fr/09/05/1995/LesEchos/16894-013-ECH_jacques-chirac-l-enthousiasme-au-service-de-la-sincerite.htm#IIro5KEFXOIXsyy.99).
13. Larcen A. Napoléon jugé par le general de Gaulle // Napoléon et l'Europe. P., 2004. P. 423.
14. Larcen A. Napoléon jugé par le general de Gaulle // Napoléon et l'Europe. P., 2004. P. 420.
15. La Pensée. 1960. N°12. P. 135.
16. La synchronicité N°2 – Napoléon et François Mitterrand. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=i7pFWyqIGDM>.
17. La victoire de Napoléon célébrée dans la discrétion. URL: <http://lci.tf1.fr/france/2005-12/victoire-napoleon-celebree-dans-discretion-4861090.html>.
18. La City se déchaîne contre Nicolas Sarkozy. URL: <http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2009/12/03/04016-20091203ARTFIG00003-la-city-se-dechaine-contre-nicolas-sarkozy-.php>.
19. L'institution du français. Essai sur le co-linguisme des Carolingiens à la République. URL: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp\\_0035\\_2950\\_1987\\_num\\_37\\_4\\_411650\\_T1\\_0559\\_0000\\_000](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035_2950_1987_num_37_4_411650_T1_0559_0000_000).
20. Lucas-Dubreton J. Le culte de Napoléon 1815-1848. P., 1960.
21. Le couple infernal. URL: <http://www.samuelhuet.com/kairos/37-phileo/1049-mitt-kahn.html>.
22. Le livre que Copé // URL: [http://www.marianne.net/Le-livre-que-Cope-et-Sarkozy-lisent-en-se-rasant\\_a226528.html](http://www.marianne.net/Le-livre-que-Cope-et-Sarkozy-lisent-en-se-rasant_a226528.html).
23. Lionel Jospin: "Napoléon, quel désastre!". URL: <http://bibliobs.nouvelobs.com/essais/20140314.OBS9906/lionel-jospin-napoleon-quel-desastre.html>.
24. Ollivier A. Le dix-huit brumaire. P., 1959.
25. Pourquoi et comment il faut dégager Hollande (par le haut)? URL: [http://www.marianne.net/Pourquoi-et-comment-il-faut-degager-Hollande-par-le-haut\\_a233468.html](http://www.marianne.net/Pourquoi-et-comment-il-faut-degager-Hollande-par-le-haut_a233468.html).
26. Quand Georges Pompidou rendait hommage à Napoléon. URL: <http://napoleonier.perso.neuf.fr/Discours-Georges-Pompidou.html>.
27. Sarkostique. URL: <http://sarkostique.over-blog.com/article-19804676.html>; <http://voyageurdesprairies.free.fr/blog/index.php?Politique>.
28. Sarkozy et Napoléon le petit. URL: <http://www.turquieeuropeenne.eu/sarkozy-et-napoleon-le-petit.html>.
29. Villepin D.M. Les Cent-Jours ou l'esprit de sacrifice. R., 2001.
30. Villepin D.M. Le cri de la gargouille. P., 2002.
31. Ukraine – la Bérézina de L'UE – Rapprochement Russie Chine. URL: [http://www.planetenonviolence.org/Ukraine-La-Berezina-De-L-UE-Rapprochement-Russie-Chine\\_a3360.html](http://www.planetenonviolence.org/Ukraine-La-Berezina-De-L-UE-Rapprochement-Russie-Chine_a3360.html).
32. Ueli Maurer compare l'Union européenne à Napoléon. URL: <http://www.tdg.ch/suisse/Ueli-Maurer-compare-l-Union-europeenne-a-Napoleon/story/15692369>.

**Рябова Ирина Юрьевна,**

аспирант, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: i.y.ryabova\_3012@mail.ru

**К ВОПРОСУ О МАКСИМАЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** лексема; дифференциальная сема; компонентный анализ; лексическая дистрибуция; максимальность; периферийные зоны контекста.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются условия создания максимального перевода, особенно когда перед студентом отделения перевода или профессиональным переводчиком стоит вопрос о выборе слова из нескольких синонимов. Важную роль при обучении студентов переводу в вузовских курсах играет компонентный анализ. С помощью компонентного анализа нами рассмотрен пример перевода одного отрывка из романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», представленного в четырех разных интерпретациях. Цель данного практического исследования – показать значимость каждой дифференциальной семы в контексте. Вопрос о максимальнойности перевода затрагивает несколько аспектов: во-первых, необходимость сохранения индивидуальности пера автора оригинала, во-вторых, создание образности и экспрессивности, не противоречащей ближайшему контексту и периферийным зонам произведения, в-третьих, в качестве ориентира при выборе лексемы из синонимического ряда выступают текстоцентрическая семантика и лексическая дистрибуция, в-четвертых, следование первым трем условиям приводит к созданию адекватного (максимального) перевода – единственно верного и исключающего все другие. В статье внимание уделено важности обучения основам компонентного анализа в некоторых вузовских дисциплинах – лексикологии, теории и практике перевода, филологическом анализе.

**Ryabova Irina Yurievna,**

Post-graduate Student of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg Russia.

**TO THE ISSUE OF MAXIMUM TRANSLATION**

**KEYWORDS:** lexeme; differential seme; componential analysis; lexical distribution; maximum; peripheral context zones.

**ABSTRACT.** The article considers ways of creating maximally approximated translation especially when a student of Translation Studies or a professional Translator has to choose a lexeme among its synonyms. Componential analysis plays a significant role in teaching translation to students in higher school courses. The article studies four variants of translation of one and the same extract from Leo Tolstoy's novel «Anna Karenina» with the help of componential analysis. The main aim of research is to show the significance of every differential seme in the context. The issue of maximally approximated translation includes several aspects: firstly, the necessity to preserve the individuality of the author of the novel; secondly, creation of expressiveness of translation, not contradicting the nearest context and the peripheral zones of narration; thirdly, text-centered lexicon and lexical distribution serve as cues in the process of choosing a lexeme among its synonyms; fourthly, compliance with the three above mentioned conditions unavoidably leads to the so-called adequate (maximally approximated) translation – the only one that is correct and excludes the existence of any other variant. The article also pays attention to the importance of teaching foundations of componential analysis in some higher school disciplines – lexicology, theory and practice of translation and philological analysis.

Translation as an activity has existed from time immemorial. It is quite a complicated thing itself. In reality a translator has to deal with some plights that make the process of interpretation even more intricate. In the article we focus on one of the major difficulties, arising in the fiction translation, – choosing the lexeme in the synonymic range of words – and we dwell upon the certain ways of solving such problems in the theoretical and practical translation studying.

Proceeding from the postulate that along with the connotative and denotative meanings of the word, there is a sensual-visual image of the object, that is called empirical by Katsnelson, a translator should be aware of

those associations and symbolic senses that the lexeme has gained in the culture in question [9, p. 35-51]. Thus, it turns out to be not enough to have a clear notion only of the core semes, directly actualized in the word itself, but it does become essential to investigate and explore the provincial semes of the meaning of every single lexeme among the synonyms which end up not accidentally being naturally coherent to the context and finally realized in various word formations [16, p. 72-73]. This method will produce grounds to actualize the necessary semes, create the figurativeness and expressiveness in the context. The necessity to address different contexts, not only dictionaries, is caused by the fact that the meaning of the

word, represented in the latter, is usually minimized as being created according to the principles of reduction; that is why a translator's attention should be paid to text-centered semantics (term given by E. Y. Mednikova) [13, p. 5-12]. If to speak about the courses of theoretical and practical translation studying, the path between a student and a professional translator lies through the deepest and most thorough investigation of numerous fiction works with the aim of exploring peculiarities of usage of certain lexemes. It should be mentioned that it is a great deal easier task to choose a lexeme if this lexeme is a part of a metaphor. The point is, there is already a definite image in the metaphor, on the basis of which an indication is plucked out [16, p. 129-137].

Thus, the process of choosing a lexeme initiates the problem of the so-called maximum or adequate translation – they are tightly connected; this idea is supported by M. L. Lozinsky: «Transmit the air, not the letter of the original» [5, p. 22-24]. In other words, the interpretation should produce the same impression as an original version, have the same emotional effects on the reader. It stands to reason that choosing a lexeme in the synonymic range depends on a set of differential semes that will enable us to say that one of the translations is maximum – that same one excluding others.

While analyzing contexts, containing lexemes of the synonymic range, it is extremely important not to squander the issue of preserving the individual inner structure of the original work. In short, the main target (apart from the ones, focused on above) is not only to explicit the ideological and content likeness of the original version, but to present in another language form the author's writing skills, the outstanding features of his style [17, p. 94-101]. In comparison with the content, the stylistic peculiarities can be grasped precisely due to special linguistic analysis of the whole original work. So, before getting down to interpretation itself, students of the institute of translation must define the uniqueness of the work in question.

Summing up everything we dwelt upon above, in the theoretical and practical translation studying the lexeme must be analyzed from the following angles:

- from the point of view of the image and its relevance to the nearest context and provincial zones of the whole work;
- from the angle of maximum translation;
- from the point of view of preserving the individual peculiarities of the original work.

Following these steps in exploring the lexical meanings in translation is connected with extraction and analysis of differential semes in synonyms. Such a method is provided by componential analysis. By the way, there have been a plethora of linguistic researches recently where componential analysis plays an indispensable role on the material of different foreign languages [1; 2; 18; 10, p. 75-97]. Besides, the sphere of the usage of componential analysis is extending – it is a core element in university studying: in philological analysis, theoretical and practical translation, lexicology.

In the practical part of our article with the help of componential analysis we will focus on the example of comparative analysis of one context from Leo Tolstoy's novel «Anna Karenina» represented in four translations. The aim is to follow adequateness and relevance of choosing a lexeme from the angle of creating a certain image, maximum translation and preserving Tolstoy's individual features. A lot of critics and writers are interested in Leo Tolstoy's masterpieces; one of them is E. G. Babaev. His idea of eight concepts in the novel «Anna Karenina» – every chapter is centered around one of the concepts: confusion, abyss, vagueness, secret communication and others – finds its reflection in componential analysis as well [3, p. 115-124]. There is an example from the second chapter where major concepts are fire (as a conflagration), shine and light. The interpretations run as follow:

– R. Peaver and L. Volohonsky – «For a moment her **face fell** and the mocking **spark** in her eye **went out**; but the word “love” again made her indignant» [15, p. 147].

– A. and L. Maude – «For an instant her **head had drooped** and the mocking **spark** in her eyes had **died away**, but the word “love” aroused her again» [12, p. 144];

– C. Garnett – «For an instant her **face fell**, and the mocking **gleam** in her eyes **died away**; but the word love threw her into revolt again» [7, p. 259];

– N. Dole – «A slight frown passed over Anna's face and the mocking **fire disappeared** from her eyes; but the word “love” irritated her» [6, p. 159].

Synonymic in these sentences and simultaneously producing some different minimal contexts are the lexemes: *fall, droop; spark, gleam, fire* (in her eyes); *go out, die away, disappear*. In our analysis we will also address the Russian version of this episode (but it seems impossible to represent it here).

Looking up the lexeme *fall* (Fall – 1) move from a higher to a lower level, typically rapidly and without control (OxD); 2) show dismay or disappointment by appearing to droop (OxD). Dismay – 1) concern and distress (OxD); 2) a strong feeling of fear, worry, or sadness (OxD))

in Oxford Dictionary and Collin's Cobuild, its components can be given in the following way: CLS (CLS = Classeme) (action) – movement, DS (DS = Differential seme)<sup>1</sup> (direction) – from the very top downwards, DS<sub>2</sub> (type of action) – fast, uncontrollably, DS<sub>3</sub> (cause) – fear, confusion. *Droop* (Droop – 1) hang or lean downwards with no strength or firmness (OxD); 2) sag down from or as if from weariness or dejection (OxD). *Sag* – sink, subside, or bulge downwards under pressure or through lack of strength (OxD). *Sink* – 1) go down below the surface of something (OxD); 2) cause (a ship) to sink (OxD)) has got slightly different semes: CLS (action) – movement, DS<sub>1</sub> (direction) – downwards, DS<sub>2</sub> (cause) – pressure, weight, DS<sub>3</sub> (result) – position in water, DS<sub>4</sub> (consequence) – movement towards the bottom. What is more, in Richard Peaver and Larisa Volohonsky's as well as in Constance Garnett's translations lexeme face is not just a part of the face but an embodiment of personality with its own moral standards. Anna's «falling» is explained by her fear in front of Karenin, on the one hand, and on the other, – occurs notwithstanding her will and absolutely uncontrollably. In Aylmer and Luisa Maude's version sea metaphor by Leo Tolstoy's is apparent (In his original version the core ones are sea metaphor, star metaphor, circle-round metaphor, opening metaphor and etc.) [3, p. 143; 8, p. 307; 19, p. 7-23]. The whole situation is described as a dramatic situation in the sea element with lexeme *head* (Head – the bows of a ship (OxD). Bows – the front end of a ship (OxD)) in the meaning of the front part of a ship, having drowned because of the lack of strength of the captain. From the point of view of the nearest contexts and its provincial zones both lexemes (*fall* and *droop*) cover the necessary content of Tolstoy's work, but collocation *her head had drooped* manages to preserve unique Leo Tolstoy's style.

In lexeme *spark* (Spark – 1) a small flash of light produced by a sudden disruptive electrical discharge through the air (OxD); 2) a sense of liveliness and excitement (OxD). Discharge – a flow of electricity through air or other gas, especially when accompanied by emission of light (OxD)) we have singled out the following components: CLS (object) – flash, DS<sub>1</sub> (cause) – discharge, DS<sub>2</sub> (quality) – electric, DS<sub>3</sub> (characteristic) – sudden, DS<sub>4</sub> (result) – emission of light, DS<sub>5</sub> (consequence) – liveliness. In A. and L. Maude's and R. Peaver and L. Volohonsky's translations electricity is Anna's vital energy, the beginning of showing her courage towards her husband. *Gleam* (Gleam – 1) a faint or brief light (OxD); 2) an expression of an emotion or quality in a person's eyes (OxD); 3) If your eyes gleam, they look bright and show that you are excited

or happy (CoCo). Bright – 1) intelligent and quick-witted (OxD); 2) cheerful and lively (OxD). Lively – 1) (of a boat) rising lightly to the waves (OxD); 2) full of life and energy (OxD). Wave – a long body of water curling into an arched form and breaking on the shore (OxD)) contains the semes: CLS (object) – light, DS<sub>1</sub> (characteristic) – short and poor, DS<sub>2</sub> (cause) – happiness and joy, DS<sub>3</sub> (consequence) – lively eyes. The most vivid here becomes the sea metaphor by Leo Tolstoy – movement on the waves that is interpreted in our article as the initial point of confusion and disturbance in Anna's soul (*wave* – breaking on the shore), on the one hand, and on the other, – happiness from meeting Vronsky. Lexeme *fire* (Fire – 1) a burning sensation (OxD); 2) a destructive burning of something (OxD). Sensation – 1) a physical feeling or perception resulting from something that happens to or comes into contact with the body (OxD); 2) an inexplicable awareness or impression (OxD)) has got the components: CLS (feeling) – physical sense, DS<sub>1</sub> (characteristic) – burning, DS<sub>2</sub> (cause) – touching, DS<sub>3</sub> (result) – destruction by fire. In N. Dole's interpretation there is a destructive power of fire in the main character's eyes. It seems logical to characterize the lexemes using the equivalents: spark – flash, gleam – dim light, fire – conflagration. Lexical distribution here is also of great importance. By Lexical distribution we mean correlation of words within the phrase. Thus, taking into consideration adjective *mocking* nearby and turning to the lexical meaning in the Russian version, we come to the conclusion that the first variant is maximum here and the differential semes prove its adequate nature.

Now let's contemplate about verbs: *go out*, *die away* and *disappear*. Lexeme *go out* (Go out – 1) leave (CoCo); 2) If a light goes out, it stops shining (CoCo). Stop – come to an end (OxD). End – 1) a person's death (OxD); 2) most extreme part of something (OxD). Extreme – reaching a high or the highest degree (OxD)) is made up of the components: CLS (action) – leaving the place, DS<sub>1</sub> (result) – stop shining, DS<sub>2</sub> (consequence) – death. In R. Peaver and L. Volohonsky's version culmination of Karenin's marriage life is represented implicitly in the word «death». As for *die away* (Die away – 1) become weaker or fainter and finally disappears completely (CoCo); 2) (about plants and human beings) stop living (OxD); 3) (about light or fire) stop burning (OxD); 4) become extinct (OxD)), it is frequent in plant, tree and flower descriptions in fiction literature. Its semes are: CLS (action) – not live, DS<sub>1</sub> (type of action) – gradual change, DS<sub>2</sub> (result) – stop existing forever. Two collocations are tightly connected with this lexeme: *the spark died away* and *the gleam died away*.



Gradual change is quite characteristic of the second phrase as in the first one it is opposed to the nature of the flash itself which is in reality momentous. *Disappear* (Disappear – 1) cease to be visible (OxD); 2) cease to exist (OxD). Cease – 1) stop (OxD); 2) come to an end (OxD)) contains the following semes: CLS (action) – stop existing in the place, DS1 (type of action) – sudden, DS2 (cause) – death. In collocation with *fire* it obtains the meaning of emptiness on the destroyed territory, also accentuating the theme of death.

Taking into account everything above and the fact that lexemes *gleam* and *fire* were not accepted as maximum ones, we have all the grounds to conclude that uniqueness of Leo Tolstoy's style is best preserved in the first part of C. Garnett's translation – «For an instant her **head had drooped**...» and in the second part of R. Peaver and L. Volokhonsky's version – «...and the **mocking spark** in her eye **went out**».

To sum it up, the analysis of the example in four interpretations turns out to be a good proof of the facts:

– firstly, a student or a linguist, while dealing with translation of fiction works, should pay special attention to provincial semes of the lexical meaning of a word (in our case – lexeme head as a front part of a ship);

– secondly, text-centered semantics and lexical distribution are of great importance (the meaning of *head* in our case is subordinated to *droop*);

– thirdly, it becomes essential to treat individuality of the author's style seriously in order to grasp the idea of creating images, not contradicting the whole work.

All these conditions of making the translation maximum and adequate can't but result in the fact that componential analysis, being an indispensable part of text investigation, is a vital element in lexicology, theoretical and practical translation, philological analysis studying of a would-be translator.

## REFERENCES

1. Apresyan Y. D. Distributivnyy analiz znacheniy i strukturnye semanticheskie polya // Leksikograficheskiy sbornik. № 5. M., 1962. P. 52-72.
2. Ahmanova O. S. Osnovy komponentnogo analiza. M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1969. 608 p.
3. Babaev E. G. «Anna Karenina» L. N. Tolstogo. M. : Khudozhestvennaya literatura, 1978. 155 p.
4. Collin's Cobuild Dictionary ABBYY Lingvo 6.
5. Dmitrenko V. A. Maksimal'nost' v perevode // Tetradi perevodchika (№ 11) : nauchno-teoreticheskiy sbornik / pod red. L. S. Barhudarov. M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1974. P. 22-24.
6. Dole N. Anna Karenina. New York : Thomas Y. Crowell & CO. Publishers, 2015.
7. Garnett C. Anna Karenina. USA. Planet eBook, 1901.
8. Gustafson R. F. Inhabitant and stranger. Theology and Leo Tolstoy's art. St.P. : Academic project, 2003. 476 p.
9. Katsnelson S. D. Language typology and speech thinking. L. : Science. Leningrad formation, 1972. 216 p.
10. Lyons J. Language, Meaning and Context. Bangay, 1981. 398 p.
11. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Oxford : Macmillan Education, 2002.
12. Maude A., Maude L. Anna Karenina. London : Wordsworth Classics, 1918.
13. Mednikova E. M. Znachenie slova i metody ego opisaniya. M.: Vysshaya shkola, 1974. 204 p.
14. Oxford Dictionary ABBYY Lingvo 6.
15. Peaver R., Volokhonsky L. Anna Karenina. London : Penguin Classics, 2000.
16. Popova Z. D. Leksicheskaya sistema yazyka: vnutrennyaya organizatsiya, kategorial'nyy apparat i priemy opisaniya. M. : Lenand, 2014. 176 p.
17. Pocheptsov G. G. O sokhranении individual'nogo svoeobraziya podlinnika pri perevode // Tetradi perevodchika (№ 4) : nauchno-teoreticheskiy sbornik / pod. red. L. S. Barhudarova. M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1967. P. 94-101.
18. Shmelev N. D. Problemy semanticheskogo analiza leksiki. M. : Vysshaya shkola, 1973. 280 p.
19. Tolstoy L. N. Anna Karenina. M. : EKSMO, 2014. 958 p.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Шустрова Елизавета Владимировна,**

доктор филологических наук, профессор, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: shustovaev@mail.ru

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИЧЕСКИХ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** графика; креолизованный текст; мультимодальная метафора; политическая карикатура; Б. Обама; лингвострановедческая составляющая.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена описанию опыта использования разных видов креолизованного текста в практике преподавания теоретических курсов в рамках профессиональных профилей «Иностранный язык» и «Перевод и переводоведение». Как правило, большинство теоретических курсов на отделениях, специализирующихся в сфере иностранных языков, имеют лингвокультурную специфику. В статье описано, как сугубо языковые данные можно показать через графическую продукцию. Предметом могут быть лингвокультурные стереотипы, типизируемые человеческие образы, персонажи фольклора и литературы в преломлении на конкретных людей, ситуации, языковые средства, система образов, экстралингвистический, дискурсивный фон, сбой перевода и причины переводческих неудач. В качестве материала мы обычно используем рекламу разных типов, карикатуры (в том числе политическую, включая карикатуру на Б. Обаму), коллаж, постеры, художественные фильмы. Цель такой работы заключается в более глубоком знакомстве учащихся с лингвокультурной спецификой через разные виды текстового и графического материала, что позволяет иначе оценить языковые и дискурсивные факты. В качестве основной использована методология, берущая начало из работ по метафорическому моделированию, мультимодальной метафоре и доработанная нами с точки зрения возможности более точного анализа языковых и дискурсивных данных. В частности, большое внимание уделяется выявлению и описанию переносных значений и культурно обусловленных смыслов, участвующих в создании визуальных образов. Такая работа ведется на старших курсах специализированных отделений и предполагает хорошие языковые навыки обучающихся, хотя отдельные формы работы могут быть использованы и на других этапах обучения иностранному языку. Основные результаты будут полезны преподавателям, работающим с материалом лингвострановедческой направленности. Отдельные итоги будут полезны ученым, занимающимся проблемами лингвокультурологического характера.

**Shustrova Elizaveta Vladimirovna,**

Doctor of Philology, Professor of Department of English, Teaching Methods and Translation Theory, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **USE OF COMIC CREOLIZED TEXTS IN TEACHING ENGLISH**

**KEYWORDS:** graphics; creolized text; multimodal metaphor; political cartoon; B. Obama; linguocultural data.

**ABSTRACT.** In this paper we share our experience how various types of the so-called creolized or multimodal texts can become a very helpful means for the study of theoretical subjects. We are mainly concerned with the blocks that traditionally form a part when teaching a modern foreign language as a would-be professional field. As a rule, these theoretical subjects are rich in linguo-cultural phenomena that should be shown and explained to students. We describe how purely linguistic facts can be demonstrated and taught with the help of graphic means. Stereotypes that exist in every culture, human types that become popularized; folklore and fiction characters that are projected on real people and real-life situations; linguistic means; the system of images; discourse background; translation drawbacks and their reasons – all these became part of our investigation. Creolized texts imply the use of both verbal and visual components. Thus, different advertising techniques, cartoons (including political ones including Barack Obama), comic strips, posters, collage art, feature films may present the unlimited source of material. The aim of such activities is to give students a better understanding of linguo-cultural specific features with the help of a blend that various texts and graphic means can provide. All this helps to penetrate into both linguistic and real facts making them an integral unit. The methods of investigation are formed on the basis of conceptual metaphor theory, and multimodal metaphor approach. These methods of study have been further elaborated in the process of our own research so that the linguistic data could be analyzed in a more detailed way. In particular, much attention is given to the study of transferred meanings, pun, decomposition of set-expressions and analysis of images that are deeply rooted in culture. Such activities are generally offered to senior students because this work requires a high level of foreign language acquisition but some activities and steps can be used with less proficient learners. The main results may be of interest to the staff and scholars dealing with linguo-cultural studies.

**M**odern life is unthinkable without a vast and prominent use of the so-

called creolized or multimodal texts. These are such textual forms that combine both verbal and visual components. It is true that creolized texts are easy to be found in the long history of humanity, including icons, illustrated hagiography, chronicles, etc. But it is the era of adver-

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках государственного задания МинобрН № 2014/392 (проект № 1900 «Политическая лингвистика: метафоричность, прецедентность и креолистичность»).

tising and consuming together with the film industry appearance that brought creolized texts into the centre of modern civilization. That being an important part of our life makes them an easy and often entertaining source of linguocultural information ready to be used in the process of language teaching. Here we shall be concerned only with comic creolized texts although the experience and techniques we share can be easily projected upon other types of such products.

Various forms that a comic element may take in a creolized text are undoubtedly connected with the genre, textual functions, and an expected pragmatic effect. It's common knowledge that there is no universal typology of genres even in reference to the traditional textual forms. It is quite a challenge to introduce a universal typology of creolized texts that are initially a blend of various semiotic systems. In far general terms we can single out genres with the predominance of the **arts** component (feature films, screen versions, cartoons, clips, comic strips, collage, etc.), **political**, including propaganda, component (political cartoons and caricatures, collage, clips, fliers, handouts, etc.), **advertising** component (posters, clips, fliers, stuffers, videos, etc.), **private** component (blogs, graffiti, all kinds of laptop publishing and 'domestic' amateur photo and video production, scrapbooks, etc.).

For sure, each of the trends may in its turn include genre variations of its own dependent on the aim of creation, expected functions, pragmatic effect, means of circulation (TV, Internet, print, etc.), environment, and other numerous factors. At the same time one and the same text may easily combine different components of the above-mentioned types. Thus, a feature film, which initially falls under the category of arts, may show elements of bitter political or social irony and thus become blended with political and private types. In recent years much popularity has been won by feature films that together with the esthetic effect include an advertisement in disguise. That may happen when the characters shown prefer an exact brand of beverages, clothes, chocolate produced by the sponsor-company. The examples are numerous, "Devil Wears Prada" being one of them. The height of artistic and advertising effects' blending is thought to have been achieved in "Perfume: The Story of a Murderer". The appearance of the word '*advertainment*' is not a coincidence as it denotes new types of creolized texts aimed at both esthetic and arts and advertising effects. Political creolized text may at the same time function both as an advertisement and as a piece of art. An advertisement in its turn is often disguised as a private 'domestic' amateur product featuring a girl, who is far from being a

top-model although for sure attractive, giving very simple reasons for choosing some particular nail varnish, jeans, juice, etc. or a housewife chatting amiably to you on domestic problems, reflecting 'our feminine point of view' and offering her own experience that would undoubtedly lead to presenting a product you should trust without a second thought or you would have only yourself to blame.

In many cases distinctive features of creolized text, including the comic side, are determined by *the consumer environment, the audience* it is created for. Here we may find various age, gender, social and professional groups. It is often some hobby or some particular common sphere of interests that form ground for the unifying. Internet activities are a ready source of examples. It is there we may easily find and surf the ocean of groups, communities that share not only the interests but also a sense of humor and their vision of irony that become reflected in graphics. What may seem funny for a particular community can lose its effect and even turn into an enigma for many others. Some elements of creolized text found on amateur dressmakers' sites serve as a good example. One of the visitors has uploaded a photo of a 'Chanel' jacket of her own making with her own comments. It immediately generates a heated jocular debate accompanied with new photos and sketches uploading. The reason for fun would be lost upon those who don't share sewing interests. But if this polylogue is treated as a complete text (which is possible as the common topic functions as a text-forming element) and presented to another professional community, they would find an entirely different reason for fun bordering on ridicule. Professional tailors and couturiers would marvel at the stitches zig-zagging unevenly, at the cheap cloth chosen, at the band being scorched. Had Karl Lagerfeld seen the 'creation', he would've thought "Oh, Gosh! Is *that* the Thing?!" The terms are not used in a correct way either or ignored altogether. Professional linguists would mark the unusual spelling and 'new' grammar rules. It is worth mentioning that some professionals try to show way for improvement both in sewing and editing on the same site but the reason of their fun is a deep mystery for the 'authors' of the text.

If we have a closer look at neologisms connected with creolized texts, we'll find not only traditional groups of recipients (such as age groups, *kiddie-tainment* being an example) but some new consumer environments and words denoting them (eg. *eater-tainment*). That brings the idea of the potential consumer environment being a convenient criterion for creolized texts classifications.

Yet another criterion may be provided by *the theme and general mood*. Thus, such a trend as *retro-tainment* appeared which is known for its appeal to visual clichés of the ‘good old days’, romanticized images of the past. It is a frequent thing in advertising. Scrapbooking is unthinkable without the atmosphere of the past. In cases as these it is the theme that sets the rules for the tone, including irony and satire.

*The aim and pragmatic effect* are surely the key elements for the majority of rationally created texts including creolized ones. If we pay attention to more recent varieties, such a trend as *irritainment* may be considered, it being annoying, embarrassing, upsetting and fascinating at one and the same time. *Killographic* production is yet another example when the prior aim is to cause violence, to provoke and feed it. Such examples are aplenty on the sites of radical nationalists and terrorists. Here belong ISIS and Taliban dreadful videos. The rules of humor grossly deviate from generally accepted idea of a good joke.

It is worth mentioning that many types of creolized texts that have special English lexemes denoting them still bear no names in Russian. Even already existing English terms are not borrowed although these types are well known to the Russian public. It introduces yet another criterion that sets the margins for the comic – *linguocultural*, or in narrower terms *national*, determination of creolized text. Professional interpreters are well aware of the difficulties that arise when an advertisement is being translated or, better to say, transplanted into another culture not only language. In many cases things that haven’t been intended to be funny in the donor-culture would miraculously turn into something not proper and ridiculous in the recipient-culture. Words denoting one and the same object may get clashing potential senses in different languages. For example, one and the same animal, plant, food may have entirely different associations, hence, the differences in the transferred meanings including metaphor. Word-building models also interfere. It especially concerns conversion so typical for English and not frequent in Russian. The multiple meanings of one and the same English word that can fulfill two or even three grammatical functions cease to exist for Russian environment. Vice versa, Russian inflections that give triple twists of meaning can hardly be rendered into English by one concise phrase that advertising requires. Precedent phenomena of various types (eg. names of celebrities, quotations, popular texts, including books, song lyrics, films, documents) and historic context are among other those elements that obscure the funny, ironic or sarcastic side.

Next side of the comic element in creolized text appears when the combination of the verbal and visual components creates *an unusual, unplanned effect* the advertising agency couldn’t have foreseen. Specialists in advertising will be quick to recollect cases when the initial image was designed as a reference to the realm of beauty and has turned into something incongruous instead. Such unplanned crudities are sure to be found in traditional textual forms but a pictorial element when combined with a text would give a far wider scope to imagination.

More than that, an accidental inappropriate combination of the verbal and visual components may start functioning as a new textual integrity and would appear in Internet as a comic product. Take for example two ad leaflets one depicting a steaming dish of meat dumplings while the other is proudly showing a toilet bowl. The leaflets are designed in practically the same colours and placed side by side. The advertising agency never planned such an effect, but one cannot help taking the two unfortunate ads as one visual and semantic field. I am of the opinion that one of distinctive features that make a creolized text different from traditional textual varieties is its capacity to make various mental or conceptual spaces blend at a greater speed thus creating new grounds for singling out the comic or ironic side.

According to Y. Lintzbach, one of the basic distinctions between verbal and visual texts and mental operations involved in their interpretation is determined by the texts’ reference to the temporal characteristics: “the fundamental difference between a verbal text and a drawing is that a drawing refers to one moment while a text involves a number of such moments. That’s why, a drawing correlates with a text as some unit correlates with a set of such units” [4, p. 200–201]. It is less obvious in reference to complex large-scale creolized texts, screen versions for example, but for a vast majority of other creolized types it’s true.

Last but not least, the comic element of a creolized text may be determined by it being *static or dynamic*. The rules for the funny effect creation would differ if we are looking at a caricature or a collage not based on the transition of elements and if we are watching a video. The possibility to accompany the elements with the sound would also play an important part. When the sound-track follows the visual part phonetic elements are likely to be used, out of homonyms the homophones would be preferred while static comic texts are exemplified with homographs. For sure, the general sound environment would also influence the audience.

Modern teaching is impossible without reference to quite a variety of creolized texts. Video, multimedia presentations and projects, interactive posters have entered our classrooms and formed a constant part of teaching. I would like to share my experience as far as creolized texts are concerned. I am basically dealing with the study of theoretical subjects that are traditionally included into curriculum when teaching a modern foreign language as a would-be professional field. As a rule, these theoretical subjects are rich in linguocultural phenomena that should be shown and explained to the students.

As an unlimited source of material I usually use advertisements of different types, caricature, cartoons, collages, posters, and video including feature films. True, it's convenient to present your theoretical issues with the help of various multimedia products, including PowerPoint. But right now I would focus upon such interactive techniques that are promoting and are based on students' high level of activity, greater degree of their involvement. Such techniques are mostly in practice in the senior years of professional university study when the would-be teachers of English are in your class. This implies that the students should have good language skills. At the same time some techniques may also be adapted when teaching English to less-proficient audience.

The subject matter for my classroom investigation includes: linguocultural stereotypes, most frequent human types, characters of folklore and literature as projected towards real people; stereotypical situations, ceremonies and rites; linguistic means; symbols; extralinguistic environment; mistakes in translation and interpreting, and the factors that cause them. The choice of activities is surely determined by the exact subject (text analysis, lexicological and semaseological aspects, cognitive linguistics, theoretical linguistic methods, etc.), the aim and particular goals of both a single lesson and a complete sequence, system of lessons. Sometimes the choice depends upon students' curiosity or a lack of cultural information needed for the better understanding of certain linguistic facts.

While we are analyzing graphics based on stereotypes, explaining such products and looking for some extra information, we recognize a "slice-of-life" and do a double take of the common things. While dealing with makeup and perfumery ads it's interesting to single out and evaluate stereotypes of beauty, prestige, success.

Stereotypical human images partially correspond to such a notion as "linguocultural type" (LT). According to V. I. Karasik, "it is a prototypical personality, a representative of a certain ethno-social group that is singled out

due to characteristics of verbal and non-verbal behavior, and a recognized system of values. Determination and description of such LT is one of the trends in linguocultural studies; this trend focuses upon identification of certain behavioural stereotypes that form specific features of a particular linguoculture. In its nature an LT is a separate type of a concept by which we understand a mental formation that includes the image, the notion and the value components" [3, p.309]. I presume that before it really turns into an LT, a certain more or less frequent or specific human type may start being reproduced in graphics. Whether it would form a long-time LT or not depends upon many factors, including illustrators' guidelines, aims and policy of advertising agencies, a wish of the audience to recognize this human type and link it to certain anticipations and satisfactions. In any case, the study of such types is necessary for a better understanding of literature, graphics, and historical background.

The "Gibson girl" would serve as an example (1). According to the dictionaries, it is "a girl typifying the fashionable ideal of the late 19th and early 20th centuries. Origin: represented in the work of Charles D. Gibson (1867–1944), American artist and illustrator" [5]. Immediately after her creation in 1890 this girl with her slender waist and luxurious hair has grown to be known as the personification of a feminine ideal. The Gibson girl blouse and the Gibson girl petticoats were all the rage.



*Pic. 1*

As Charles D. Gibson put it: "I'll tell you how I got what you have called the 'Gibson Girl.' I saw her on the streets, I saw her at the theatres, I saw her in the churches. I saw her everywhere and doing everything. I saw her idling on Fifth Avenue and at work behind the counters of the stores...[T]he nation made the type. What Zangwill calls the 'Melting Pot of Races' has resulted in a certain character; why should it not also have turned out a certain type of face?...There isn't any 'Gibson Girl,' but there are many thousands of American girls, and for that let us all thank God. ...They are beyond question the loveliest of all their sex...In the United States, of course, where natural selection has been going on, as elsewhere, and where, much more than elsewhere, that has been a great variety to choose from.

The eventual American woman will be even more beautiful than the woman of to-day. Her claims to that distinction will result from a fine combination of the best points of all those many races which have helped to make our population" [6].

This new American beauty was exhibiting a new type of behaviour: strong, self-confident, quite content with her situation. All this led to her changed idea of the man and his role in her life. Pictures #2 and 3 emphasize the condescending behaviour of the new women who amuse themselves looking through a magnifying glass at a man or indignantly and somewhat contemptuously contemplate how their partners are looking for their fans and gloves.



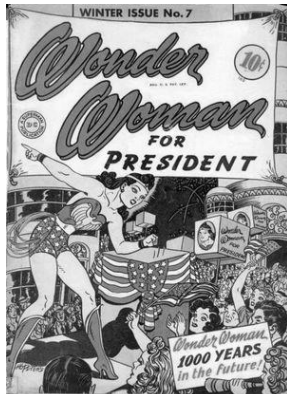
Pic. 2



THEY ARE ONLY COLLECTING THE USUAL FANS AND GLOVES

Pic. 3

Charles D. Gibson would be followed by other illustrators, Harry G. Peter being one of them. It is he who would portray yet another popular new feminine type – Wonder Woman (4.). True, it was William M. Marston who identified the type. But it became possible only because such a type started appearing in American society; it was not only an allusion to mythology but a living type that hard years had brought into existence and cultivated.



Pic. 4

Popular characters of folklore, literature, cartoons, films, etc. when being linked to certain people or situations in various types of discourse, including graphics make us be more attentive to certain works of art, help us recognize the elements that are important for a nation. Paul Conrad's creations give marvelous examples how literature, history and culture can be projected towards a politician. #5. depicts Richard Nixon after the infamous Watergate Scandal, that led to his resignation, in the image of King Richard II as portrayed by William Shakespeare. The accompanying lines are: "O that I were as great as my grief, or lesser than my name. Or that I could forget what I have been. Or not remember what I must be now."



Pic. 5



"If you want me, you're gonna have to come and get me!"

Pic. 6

Hollywood movie scenes about criminals come into mind when we are looking at #6. with unfortunate President Nixon shouting: "If you want me, you're gonna have to come in and get me!" The scandalous resignation, Nixon's unwillingness to leave the White House, his desperate attempts to prove his innocence are presented as stubbornness of a criminal that has nothing to lose and thus label this behavioural type. Something of the kind we also find in Charles Adams' cartoon (7). His heritage together with some creepy sense of humour can help to visualize elements of gothic style, particular vision of supernatural, the authorial image of a Victorian house (8, 9, 10), his traditional cast of characters – the "Adams Family" (10, 12), the situations that may form basis for "black" humour (11). It would help students to get a better understanding of the Gothic novel genre, to explain what stands behind such thrillers as "The Others", for example.



**Pic. 7**



*"Nothing much, Agnes. What's new with you?"*

**Pic. 11**



**Pic. 8**



**Pic. 12**



**Pic. 9**



**Pic. 10**

As some other illustrations, let's take American cartoons with the images of Barack Obama. One of them (13) shows Barack Obama in the company of Fidel Castro, Homer Simpson and Mickey Mouse who are introduced as new members of his economic team. Fidel Castro is known in the USA as persona non grata bearing features of a tyrant – the image American mass-media are famous for. Homer Simpson is the incarnation of a lazy heavily drinking jerk. He is also known for his fits of wild temper when he is on the verge of making his family circle extinct. Mickey Mouse was initially created by Walt Disney as a parody of "Minstrel Shows" – "a popular stage entertainment featuring songs, dances, and comic dialogue in highly conventionalized patterns, usually performed by **white actors in blackface**. It developed in the U.S. in the early and mid 19th century" [5]. Pay attention that Mickey Mouse is seated quite opposite the President thus becoming his shadow. If we take into view stereotypical racial features frequently attributed to African Americans in the USA, the parody would become even more acute. It also introduces the conceptual metaphor "Politics is a show" giving additional characteristics to the presidential image if we consider the type of the "show" staged. The name *Mickey Mouse* is also known for a number of transferred meanings, practically all of them being derogatory. "You use Mickey Mouse to show that you think something is silly, childish, easy, or worthless."; "trivial or of inferior quality", "too sentimental (about pop-music)" [5]. All this information reflects the authorial evaluation of

President's success. The next one (14) is also based upon animalistic features of Barack Obama. Together with Mickey Mouse image this caricature gives a blend of two more vicious rodents – Pinky and Brain who are known to have appeared as a result a genetic experiment in the Acme Labs (15). Idée fixe for Brain is to take over the world.

**Pinky:** Gee, Brain, what do you want to do tonight?

**The Brain:** The same thing we do every night, Pinky—try to take over the world!

Practically each of the episodes gives examples of parodies of films or books. In one of the episodes Pinky is elected President. As a result he gets exuberant in quoting US Constitution and discussing legislation problems. Not only the political but also the additional racial components would come into view if we recollect that a squeaky voice is on the one hand, a characteristic of African American women (take for example Ruby Dandgidge, the characters of Alice Walker's novels, etc.) and on the other – may stand (as the contexts on Internet show) for a sexual intercourse.



Pic. 13



Pic. 14



Pic. 15

At the next picture (16) the inscription at the bottom reads: «*expensive hotel*». Judging by the text above «*You can check out any time you like, but...*» it is the notorious hotel California. Thanks to Eagles the place is well known for the devilish atmosphere. The last couplet is es-

pecially significant: «*Last thing I remember, I was running for the door. / I had to find the passage back to the place I was before. / "Relax!" — said the nightman. "We are programmed to receive. / You can check out any time you like, but you can never leave."*». That is a good example of using popular songs, sayings, allusions to texts in new creations when, being combined with graphics, they acquire new meanings, give additional block of associations.



Pic. 16

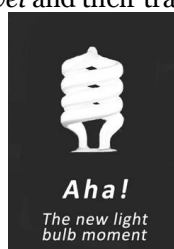
Linguistic means that form the pragmatic effect of graphics present yet another field for analytical work. It encourages students to be more attentive to the data the dictionaries provide: etymology, collocations, transferred meanings, especially in colloquial speech, slang, and idioms, frequency, etc. It is better to use explanatory dictionaries to eliminate code-switching that often interferes when bilingual dictionaries are referred to. They help students to get the pragmatic effect much quicker than English-Russian dictionaries. Having studied information about two English lexemes *dove* and *pigeon* your group would understand much better why it is *dove* that gives its name to chocolate and soap. Why do advertisers include the image of does and deer, ferrets in beer ads? Why do birds or sheep come together with chewing gum? What do African Americans have to do with socks? Our experience proves that students are quick to respond to such activities and can hardly conceal their astonishment when they start reevaluating linguistic facts they seemed to know about. First, various types of analysis should be demonstrated, including etymological information, singling out of semantic components, explanation of collocations and their newly acquired meanings. After that the students are encouraged to find their own examples of creolized texts based on transferred meanings. Then they present their data in the group. The presentations should include the initial video or graphics coupled with different lexicographic information and the analytical part. The material is further on discussed in the group thus adding to the development of speaking skills.

Artifacts in films which are singled out by the camera, especially in close-ups, serve as an



example of a device called in fiction analysis “a metonymy blended with a symbol” [eg. 2]. When this device is introduced in fiction, different artifacts – clothes, furniture, china, food, etc. – being part of the environment and the character – develop the symbolic line adding to the better understanding of what would happen next, how the plot would twist and work. I start with short stories that have multiple examples of artifacts that are frequent in British and American literature. As the next step, the students are offered to take a close look around, pick up some objects and try to introduce these images together with their detailed description into their own essays as if these are parts of a creative writing (stories, parts of novels). Each class starts with a brief ‘symbol-quiz’ when each student takes the floor and describes the chosen artifact in the context of the ‘novel-to-be’. Then the group should describe their emotions and the effect produced, and give their ideas as to what the possible variations of the plot may be. When everyone has given their view, the ‘author’ explains his or her intentions. Thus the students become more versatile in their creative analysis, more proficient in understanding of a hidden, potential meaning of fiction, get a better ground for reading between lines having only the symbols to guide them. At the same time spontaneous speech is practiced when the students don’t know what the subject for discussion may be. Unprepared oral speech is combined with tedious work and frequent references to dictionaries, on-line information when a creative part of a ‘novel’ is being composed. As the final step I offer a complex description of creolized texts that have “metonymies blended with symbols”.

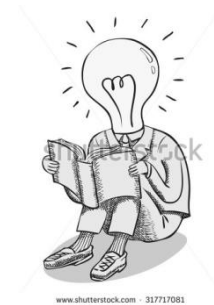
Creolized texts that exist because of an idiom at their basis may be a very productive field for lexicology and lexicography classes. I often experiment with cartoons, caricatures, advertisements, sometimes video. Thus, to understand the transferred meaning that the drawing is based upon, the student would refer to various lexicographic information, then they would find contexts, make up their own examples, change grammatical constructions, etc. All this would help to practice the idiom. Drawings 17, 18, 19, 20, 21 include idioms as such: *the light bulb moment*, *the light bulb switched on*, *to throw in the towel* and their transformations.



Pic. 17



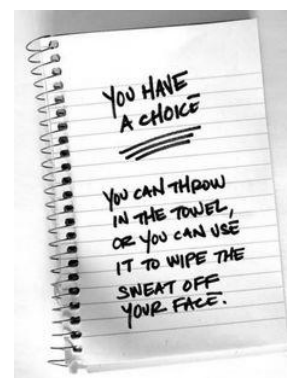
Pic. 18



Pic. 19



Pic. 20



Pic. 21

As the final step you may offer your students to make films of their own. These may be of a different genre including thrillers, fairytales, science fiction, soap operas, romantic stories – whatever their hearts and minds are inclined to. But at the basis of the film there should be an idiom, a set-expression or a number of these. It is very important that you should limit the choice to the units you have been training together. It will help to prevent possible mistakes in understanding and usage which are practically unavoidable if the students choose idioms on their own. To make the matter still worse, in this latter case the mis-

takes will be well-trained during rehearsals and shooting. As my results show, when you introduce various activities based on the same units for quite a time, you'll get excellent creative products with no mistakes as far as the idioms are concerned. You won't need more than 10-15 minutes but if you constantly refer to the same units introducing them in speech, phonetic exercises, warming-up activities, while discussing some other topics, the students will grow confident about the material. Thus, you will improve speaking skills and widen the outlook. One more important tip – the students should take their time while making the video. It may take them up to three months and you'd better not hurry them up.

Extalinguistic information presents another fascinating aspect. It may be connected with the collection of fashions and trends that used to be full vogue at the times described in the story or novel under analysis. It would make students refer to quite a variety of sources including dictionaries. If you take food

for analysis it may be interesting to compare gastometaphors that exist in different languages and cultural associations.

All the above mentioned may be fruitful when you looking for the reasons why the translation failed to be successful. Interpretation of advertisements, especially when the initial video is accompanied with a new soundtrack, may add to the better understanding of differences in transferred meanings, cultural background, phraseology, symbols.

The activities may also include the analysis of a screen version based on a particular novel when you compare the symbols in fiction and in the film. You may also try to conduct a parallel search for symbols in fiction and in a film that exists on its own. One of my students' favourites is "Titanic" (1997) by James Cameron. If you wish, all activities may be accompanied with portfolios, creative writing journals where the students first give primary information and then finish up with a complex creolized text analysis.

## REFERENCES

1. Amerikana: Anglo-russkiy lingvostranovedcheskiy slovar'. Smolensk: Poligramma, 1996.
2. Grigor'ev V. P., Ivanova N. N., Nekrasova E. A., Severskaya O. I. Ocherki istorii yazyka russkoy poezii XX veka : Tropy v individual'nom stile i poeticheskom yazyke. M. : Nauka, 1994.
3. Karasik V. I. Yazykovye klyuchi. Volgograd : Paradigma, 2007.
4. Lintzbach Y. Printsipy filosofskogo yazyka. Opyt tochnogo yazykoznyanya. Pt., 1916.
5. ABBYY Lingvo: elektr. programma.
6. [Http://www.loyno.edu](http://www.loyno.edu).
7. Nash G. B., Shelton C. J. The Private Side of American History. Reading in Everyday Life : 2 v. N. Y. : Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1987.
8. Baltimore Caricatures Maryland Portraits by Jerry Breen. URL: <http://www.newbreen.com>.
9. Blackmissouri.com. URL: <http://www.blackmissouri.com>.
10. Cartoons by Ch. Adams. URL: <http://www.theinvisibleagent.wordpress.com>.
11. Court Jones – Caricature and Illustration. URL: <http://www.courtjones.com>.
12. Erudite logo | Flickr – Photo Sharing! URL: <http://www.flickr.com/photos/40233248@N03/4385442351>.
13. Funny caricature: Politic caricature, Obama Caricature, Celebrity caricature : Blog. URL: <http://www.allfunnycaricatur.blogspot.com>.
14. Gibson girl. URL: <http://www.loyno.edu/~kchopin/new/women/images/gibson>.
15. [Http://cdn-images-1.medium.com](http://cdn-images-1.medium.com).
16. [Http://evilenglish.net](http://evilenglish.net).
17. [Http://www.getpaidtowriteonline.com](http://www.getpaidtowriteonline.com).
18. [Http://www.loyno.edu](http://www.loyno.edu).
19. [Http://s-media-cache-ako.pinimg.com](http://s-media-cache-ako.pinimg.com).
20. Kaltoons: the official site of Kevin Kallaughter. URL: <http://www.kaltoons.com>.
21. Los Angeles Times. URL: <http://www.latimes.com>.
22. Pinterest. URL: <http://www.pinterest.com/>.
23. Political Cartoon Blog by Jerry Breen : Blog. URL: <http://www.jerrybreen.blogspot.com>.
24. Political Graffiti | Independent Political cartoons. URL: <http://www.politicalgraffiti.worldpress.com>.
25. Shutterstock images. URL: <http://www.shutterstock.com>.
26. The Authentic History Center. URL: <http://www.authentichistory.com>.
27. The Bad Cartoonist : Blog. URL: <http://www.badcartoonist.worldpress.com>.
28. The caricatureMan.com Blog!!! Typepad : Blog. URL: <http://www.caricatureman.typepad.com>.
29. The October County. URL: <http://www.theoctoberbear.tumblr.com>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 94(47).072.5:303.446.4  
ББК Т3(2)521.1-686+Т1(2)6

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### **Земцов Владимир Николаевич,**

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; профессор, кафедра новой и новейшей истории, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; e-mail: vladimirzemtsov@yandex.ru

## **РУССКАЯ КАМПАНИЯ НАПОЛЕОНА: 200 ЛЕТ ПОИСКА ИСТИНЫ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русская кампания Наполеона, Отечественная война 1812 г., историческая память, национальная историографическая традиция.

**АННОТАЦИЯ.** Русская кампания Наполеона и последовавшие за ней события 1813-1814 гг. имели грандиозные последствия: рухнул наполеоновский проект Единой Европы и началось последовательное становление национального самосознания многих народов, прежде всего русского, немецкого и испанского. Бурные события этих лет не могли не породить тысячи всевозможных легенд, ставших в свою очередь основой для формирования базовых исторических мифов целого ряда европейских наций. Переплетаясь с практикой «научного историописания», национальные исторические мифы заложили основы самосознания многих современных европейских наций и даже породили то, что сегодня принято называть исторической политикой и политикой прошлого. Автор статьи приходит к следующим выводам. Российская традиция изучения войны находилась большей частью под влиянием и контролем властных институтов (монархическо-патриотических или советско-патриотических). С середины 1980-х гг. начался процесс быстрого расширения исследовательского инструментария, предпринимаются попытки к постановке проблем, идущих вразрез с устоявшейся традицией. Зарубежная традиция (традиции) изучения проблем 1812 года представлена несколькими национальными сегментами. Как правило, обращение к событиям Русской кампании Наполеона оказывалось связанным с особенностями того или иного этапа национальной истории французов, немцев, поляков, итальянцев, британцев, американцев и других народов. Назрела необходимость соединения достижений российской историографии, в особенности последних двух десятилетий с методологическими и презентационными поисками зарубежных авторов, что может благотворно сказаться на изучении событий и самого смысла того, что произошло в 1812 году.

### **Zemtsov Vladimir Nikolaevich,**

Doctor of History, Professor, Head of Department of General History, Ural State Pedagogical University; Professor of Department of New and Contemporary History, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

## **RUSSIAN CAMPAIGN OF NAPOLEON: 200 YEARS OF SEEKING TRUTH**

**KEYWORDS:** Napoleon's Russian campaign; the Patriotic War of 1812; historical memory; national historiographic tradition.

**ABSTRACT.** Napoleon's Russian campaign and the subsequent events of 1813-1814 had a huge impact: Napoleon's project of a United Europe had collapsed, and the formation of national identity of many nations, primarily Russian, German, and Spanish had begun. The events of those years could not fail to produce thousands of various legends, which became, in turn, the foundation for the formation of basic historical myths of a number of European nations. Connected with the practice of "scientific research", national historical myths laid the foundations of the consciousness of many modern European nations, and even spawned what is today known as the historic politics and policies of the past. The author of the article comes to the following conclusions. The Russian tradition of studying the war was, for the most part, under the influence and control of the institutions of power (Monarchy-Patriotic or Soviet-Patriotic). Since the mid-1980s there began the process of rapid expansion of research tools, attempts were made to formulate problems, contrary to the established tradition. The foreign traditions of studying the problems of 1812 represent several national segments. As a rule, recourse to the events of the Russian campaign of Napoleon was determined by a certain stage of national history of the French, Germans, Poles, Italians, the British, Americans and other peoples. Now we clearly realize the necessity of connection of the achievements of Russian historiography, especially of the last two decades, with methodological and presentational search of foreign authors, which could have a beneficial impact on the study of events and the meaning of what happened in 1812.

Russian campaign of Napoleon and the subsequent events of 1813-1814 has had a huge impact: collapsed Napoleon's project of a United Europe and began the formation of national identity of many Nations, primarily Russian, German and Spanish... The events of those years could not fail to produce thousands of various legends, which became, in turn, the basis for the formation of basic historical myths

of a number of European Nations. Connected with the practice of "scientific research", national historical myths laid the foundations of the consciousness of many modern European Nations, and even spawned what is today known as the historic politics and policies of the past.

Look for the first how these processes occurred in Russia. Already during the war of 1812 two trends in the interpretation of the meaning and course of events were identified. The first trend is predefined by the official authorities and has its origins in the writings of

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 16-18-10041).

A. S. Shishkov, S. N. Glinka, but especially in government manifestos and proclamations [57; 42; 2, etc.]. This version planted a pseudo-Patriotic, anti-Western sentiments and developed largely under the influence of Power, though, relied on the feeling of the great victory and miraculous rescue, which experienced most of the different social groups of Russian society.

Another trend, spiritually its opposed, was submitted by the people associated with the so-called Decembrist generation. In spite of the clerical-monarchist reproach the Europeans which had come with Napoleon in Russia, these people have seen in the West not only a threat, but also a source of freedom-loving spirit. Many proponents of this version of 1812 events grouped around the so-called "Reichenbach group", which included F. N. Glinka, D. I. Ahsharumov, P. A. Tchuykewich.

By the early 20-s of the XIX century the Government began to monopolize the memory of the 1812. Victory was interpreted as a miraculous salvation given over to the Russian people for his piety. Visible embodiment of such interpretations became the Cathedral of Christ the Savior (originally conceived by A. L. Vitberg in the tradition of "Masonic" style, but then embodied in the Russian-Byzantine style by the architect K. A. Ton).

Exploitation by Power memory of 1812 seemed extremely attractive. Polish uprising, took place in 1830-1831, was to tempt direct allusions to the events of 1812. 25-th anniversary it was decided to note as widely as possible. Official-Patriarchal commemorate of the events of 1812 was finally canonized. The term "Patriotic war" was adopted. It was symbolized the unity of the people under the scepter of the Orthodox sovereign.

This "thunder of victory" was heard until after the Crimean catastrophe in the middle of 1850s. Russia fell into a kind of trap, a trap created by historical memory. Allusions, which dominated in Russia in the middle of the XIX century with Russia-winner of 1814-1815, were deceptive.

Crimean catastrophe has forced Russia to embark on a profound reforms. Rethinking the history of the events of 1812s begun. At first, there was the work of M. I. Bogdanovich [8], reflecting new trends. Then the great masterpiece of L.N. Tolstoy's novel "War and peace", which had a giant impact on the outlook of the events of 1812 not only of the general public but also of professional historians. Striking embodiment of the new, scientific-critical approach to the history of the war of 1812 were the works of A. N. Popov [48, 49, 50].

Vivid perception of events, subtle penetration into the psychology of key and ordinary participants of a drama, combined with ration-

alistic and honest (in the scientific sense of the word) description of events. It was A. N. Popov attracted the attention to the documents and memoirs, coming from the opposing side. However, his work, unfortunately, was not unfinished. Among those who at the turn of XIX-XX centuries had made a major contribution to increasing our knowledge about 1812 should mention the names of V. I. Kharkevich [24; 25; 26], A. P. Skugarevsky [58], K. A. Voyensky [67; 68]... Brilliant publication was made by Grand Duke Nikolai Mikhailovich [40, 41, etc.]. The top scientific achievements of this time was the publication of the 21-volumes edition of documents of the Military-scientific archives [43], as well as 7-volumes edition "The Patriotic war and Russian society" [44].

However, at the turn of the century, especially in the early twentieth century, became noticeably more officious and Patriarchal tradition. The impact of such singers "military glory of Russia", as B. M. Kolyubakin [27 etc.], N. P. Mikhnevich [35 etc.], V. A. Afanasiev, which held important posts in the military and academic circles, not very well-versed in science, but zealously defended the "glory of Russian arms", was extremely strong. Anniversary celebrations 1912 become a convenient excuse for the regeneration of monarchism and enthusiastic patriotism. Parades, fanfares, inspirational speeches, the appearance of dozens of new monuments were accompanied the 100-year anniversary. All of this was to instill the illusion that the Russia of the early twentieth century was as strong as ever and that Russia is ready, like 100 years ago, to resist the enemy invade and "liberate" Europe. Two years after the anniversary celebrations the First World War begun, and Russia became closer to disaster... The consequences of this war were more terrible than the Crimean defeat. This time the Russian Empire collapsed completely.

During the 1920s theme of the war of 1812 was forgotten, at least, unclaimed. But in the 1930s everything changed. In 1936 E.V. Tarle's "Napoleon" [63] was published. It became almost a handbook of I. V. Stalin. With the beginning of the Great Patriotic War 1941-1945 theme of the war of 1812 became the central among all the other historical subjects. In 1943, in the Russian language partially published memoirs of A.A.L. Caulaincourt, chief equerry of Napoleon, carried with him the entire campaign in Russia [13]. The film "Kutuzov" (producer V. Petrov) received the Stalin prize. The topic of 1812 year, with direct allusions to the war against Hitler, became "sensitive".

Official monarchist version of the nineteenth century was in fact resurrected, but, of course, with the permutations: place of Alexander I now took the "national hero" M. I. Kutuzov. The scheme was very simple: Napoleon

aspired to world domination, but the only obstacle in his way was Russia. In the first phase of the war because of the lack of training and the suddenness of the attack, we had to retreat. However, the wise Kutuzov was able to prepare a counter-offensive and, based on the nationwide rise (what you were afraid of the false and wicked Alexander I) defeated the invaders. Then the Russian army liberated Europe and "finished off the beast in his own lair". Such authors as N. F. Garnich [20], P. A. Zhilin [72, 73], L. G. Beskrovny [3] (all military) rushed after the words to praise Stalin Kutuzov and "cudgel of the people's war." So the situation in the search for "historical truth" was very clear: the one who dared to threaten on the sacred memory of the 1812th year, he threatened the sacred memory of the Great Patriotic war!

Starting from the middle, but especially since the late of 1980s, in the study of the war of 1812 in Russian historiography began to experience serious changes that resulted in: a) recognition of the existence of the little studied issues in the subject; b) a deep knowledge with foreign literature; c) the identification of new unpublished documents; d) emergence of a new generation of researchers; e) more democratic than before discussion of controversial issues (an important role in this played the conferences, organized by Borodino military-historical Museum-national park and Maloyaroslavets military history Museum of 1812). The role of military-historical Reenactment should be underlined, since a significant part of a new generation of historians of 1812 was directly or indirectly (O. V. Sokolov, A. M. Valkovic, A. A. Vasiliev, V. N. Zemtsov, S. N. Khomchenko, D. I. Gorshkov, etc.) associated with this movement.

A key role in the formation of a new generation of historians has played the book N. A. Troitsky's "1812. Great year of Russia" [66] and conference organized by the journal "Rodina" in 1992.

What determined the logic of the representatives of this new direction (conventionally called by us as scientific-critical), what they meant goal? Initially, much was determined by the obvious contrast between the postulates of Soviet historiography and those writing that arose on the basis of unbiased, so to speak, detailed, factual look at the events of 1812, made on the basis of the enlarged historical source base. Therefore, new research and critical direction was characterized by two fundamental features: 1. Criticism and the desire to refute the Soviet postulates. 2. The pursuit of the most detailed, and therefore more alive, "anthropologically oriented" to reproduce the circumstances of the war of 1812.

Over the last 20-25 years Russian historians have done a giant, a truly revolutionary

work, which, incidentally, is almost unknown abroad. Most fully modern ideas of the Russian historical science about the events of 1812-1814 embodied in a 3-volumes encyclopedia "The Patriotic war of 1812 and the Liberation campaign of the Russian army in 1813-1814" [45].

These changes have had a significant influence on the attitude of the Authorities. Notable was the visit on 2 September 2012 of Russian President Vladimir Putin on the field of Borodino, the main thing "the place of memory of the Russians". In the President's speech, delivered September 2, 2012, was not made a categorical and a long time not dispute the statements of the Russian victory in the battle [14]. It's necessary to note near the Main Monument next to Vladimir Putin were the head of the family of Bonaparte, Prince Charles Napoleon and former French President V. Giscard d'Éstaing.

It should be noted that today the debate around the history of the war of 1812 has been consistently associated with the topical issues of Russian reality of the beginning of the XXI century: what is Russia's place in the modern world and, in particular, in Europe? How "special" should be the historical path of the country? What is the nature of Russian patriotism? What is the nature of relations between the Authorities and Human rights in Russia?

It is necessary to raise in connection with the events of 1812 the question of the relation of Russians to France. For 200 years the image of France in relation to the history of 1812 repeatedly "reformat" (the most consistently occurred in the late XIX – early XX centuries in connection with the Franco-Russian Alliance). It is therefore not surprising that today the image of France has only positive traits. Opponent of France, with which Russia has faced in 1812, is perceived as the enemy is extremely worthy. However, sometimes still slips irony in connection with unpreparedness heat-loving Europeans to meet Russian winter and, in general, the severity of Russian life. As for the image of Napoleon, already among his Russian contemporaries clearly dominated the admiration of the French Emperor. Currently, regardless of the noticeable differences in the interpretation of the image of Napoleon, in the works of historians of scientific and critical direction dominate positive characteristics, and in some cases (as, for example, in the works of O. V. Sokolov [59; 60; 61]) dominates even undue idealization of the personality of the Emperor of France. In contrast, most of the speculative-Patriotic publications unsuccessfully try to belittle the personality of Napoleon. At the level of official state assessment of the personality of Napoleon moderately positive.

In contrast, most of the speculative-Patriotic publications rather clumsily and un-

successfully trying to belittle the personality of Napoleon. At the level of official state assessment of the personality of Napoleon moderately positive.

No less interesting image of 200-year-old's comprehension of the war of 1812 in other countries. We can definitely highlight in this respect the traditions of those peoples who participated in the war directly involved (the French, the Germans, Poles, Italians, Austrians and even Spanish and Portuguese), and those who watched the war from the side (British and Americans). As for the first group of nations, a decisive role here plays French version. We do not have the opportunity to elaborate on the evolution of the French historiography of the Russian campaign of Napoleon, so we will note, in our view, the only important thing. Despite all the troubles associated with the history of France and the peculiarities of the historical development of French science, it should be recognized that national tradition in the interpretation of all the key issues of the war of 1812 was laid down by Napoleon himself. He did this both through the bulletins of the Great army and the subsequent reflections on this. Undoubtedly, the view, proposed by Napoleon (it is a struggle with nature – fire, distance and frost), came from the sensations that were characteristic of the French (and not only French) participants of the campaign in Russia. What have they experienced? It seems that a number of works, published by French colleagues in recent years (primarily books of M.-P. Rey [56] and J.-O. Boudon [9]), well this demonstrated. It was an epic quest, a kind of "Iliad" and "Odyssey". The period of "the Odyssey" was very significant for Europeans, and especially for the French. It was then that, going back "to himself", the Europeans had to come to struggle with the nature, and had to be on the edge of human and animal.

Of course, other European Nations, took part in the Russian campaign on the side of Napoleon, to this general perception were added there national-unique. For the Poles it was a war for the revival of the Motherland, for the Germans – the birth of the national spirit (namely, different variants of this "revival" – from Prussian-Hohenzollern option to Hitler's ideas of the people's freedom and even "Pro-Russian socialism"), for the Italians it was an important stage in the crystallization of ideas and practices of the Risorgimento, etc.

Surprisingly, the stream of literature about the war of 1812-the year outside of Russia will only increase. The analysis of these publications shows the following:

1. Significantly expanded the scope of research – there were even a number of works devoted to the Russian army. We should especially point out a study by British historian D.

Lieven, translated into Russian and published in 2012 in Russia [28; 29].

2. More clearly felt the impact of methodological search results of the second half of the twentieth century. Along with the use of quantitative methods, there were works written towards mental geography (Ukrainian historian V. Adadurov [1; 2]), historical memory and "image of the other" (Polish author A. Neuwazny [39] and French researcher J.-O. Boudon [9]) etc.

3. The geography of foreign studies significantly expanded. A number of interesting independent works of historians of the Baltic States were published – by A. Cherpinska [15; 16] (Latvia), T. Tannberg [64, 65] (Estonia), V. Adadurov [1, 2] (Ukraine), A. Lukashevich [30, 31] (Belarus). Where are interesting publications of the Georgian historian living in the U.S. A. Mikaberidze [33; 34; 35].

4. There has been a growth of interest in the person of 1812 as such. It can be assumed that the current tradition of the "anthropological turn" in the study of 1812-year originates from the book by C. Cate, published for the first time in New York in 1985 [12]. C. Cate was a truly cosmopolitan: born in the USA, received the diploma of the historian at Harvard, he studied philosophy and political economy at Oxford, and finally settled in France and has written several biographies of great Frenchmen, including George Sand and A. Saint-Exupéry. To top it all, he knew the Russian language and used Russian-language materials. In addition, it is impossible not to recall the wonderful trilogy of P. B. Austin [4; 5; 6], the famous British writer and journalist. He tried to create a kind of "oral history" of the Russian campaign – gave the possibility to rather more than one hundred memoirists, including Frenchmen, Poles, Italians, Russians, etc. Next in this series was the work of A. Zamoyski [71], Polish nobleman, born in the USA and now working at the London school of Economics and Political Science. His book called "the Fatal March of Napoleon to Moscow" was published in London in 2004 and praised in the West and in Russia.

Of great interest in terms of knowledge of the "person of 1812" are also the works of the British A. Forrest [18] and M. Broers [10; 11], and French historian N. Petiteau [46; 47].

It's important to note that the 1812 more and more began to attract the attention of writers. In recent years reached historical novels P. Rambaud's "Il neigeait" [53], J. C. Damamme's "Les aigles en hiver. Russie 1812" [17]. Finally, Anka Muhlstein, French writer, born in the United States, specializing in historical subjects, also drew their attention to 1812: in 2007 in France she published book "Napoleon à Moscou" (in French) [37] and

«Der Brand von Moskau. Napoleon in Russland» [36] in Germany in German. What is the main pathos of all these works? Basically, it's a man on the verge of life and death, between people barbaric, animal condition and civilization.

There are two important topics that attract the attention of modern researchers in the Russian campaign of Napoleon: 1. Europe (United Europe) and Russia: their fate, common or different. 2. The place and role of the region East Central Europe. In the latter case, of particular importance to the historians of Poland (A. Neuwazny [39] and D. Nawrot [38]), Ukraine (V. Adadurov [1; 2], S. Potrashkov [51; 52] and O. Zaharchuk [69; 70]), Belarus (A. Lukashevich [30, 31] and I. Gruzo [22; 23]) and of the Baltic States (first of all A. Cherpinska [15; 16]).

As to the first global issue, marked by us (Europe and Russia), it found brilliantly realized in the work of the French historian M.-P. Rey, in particular, "Alexander I" [54], and in her recent book "L'effroyable tragédie. Une nouvelle histoire de la campagne de Russie" [56] and "1814, un Tsar à Paris" [55].

Let's summarize:

1. The Russian tradition of studying the war was, for the most part, under the influence

and control of the institutions of power (monarchy-Patriotic or Soviet-Patriotic). The methods of the study were, at best, positivist-traditional or, in the worst case, illustrative-enthusiastic. The human aspect of the research was subject to the problem of sequential playback of the predetermined scheme, which, in turn, rested on the bizarre intertwining mythologies, consecrated by the authority. Since the mid-1980s began the process of rapid expansion of the research tools, attempts have been made to the formulation of problems, contrary to established tradition.

2. Foreign tradition (correctly traditions) of study the problems of 1812 present several national segments, often having exclusively his own, inimitable logic of development. As a rule, recourse to the events of the Russian campaign of Napoleon was determined by certain stage of national history of French, Germans, Poles, Italians, British, Americans and other peoples.

3. The necessity of the connection of the achievements of Russian historiography, especially of the last two decades, with methodological and presentational search of foreign authors, which could have a beneficial impact on the study of events and the meaning of what happened in 1812.

## REFERENCES

1. Adadurov V. From mental cartography to military topography: a Presentation of the French about Eastern European space, on the eve of the campaign of 1812 (by the example of the South-Western outskirts of the Russian Empire) // *Napoleonic war on the mental maps of Europe*. M., 2011. P. 21-43.
2. Adadurov V. "Napoleonica" in Eastern Europe. Performances, projects and activities of the government of France in the South-Western outskirts of Russian Empire in the early 19th century. Lviv, 2007.
3. Beskrovny L. G. Patriotic war of 1812 and Kutuzov counter-offensive. M., 1951.
4. Austin P. B., 1812. The Great Retreat. London, 1998.
5. Austin P. B., The March on Moscow. London, 1993.
6. Austin P. B. 1812. Napoleon in Moscow. London, 1995.
7. Beskrovny L. G. The Patriotic war of 1812. M., 1962.
8. Bogdanovich M. I. The history of the Patriotic war of 1812 according to the reliable sources. St. Petersburg, 1859-1860. T. 1-3.
9. Boudon J. O. Napoléon et la Campagne de Russia, 1812. P., 2012.
10. Broers M. Europe after Napoleon, 1814-1848. Revolution, reaction and romanticism. Manchester, 1996.
11. Broers M. Europe under Napoleon. 1799-1815. London ; New York, 1996.
12. Cate C. The War of the Two Emperers. The Duel between Napoleon and Alexander: Russia, 1812. New York, 1985.
13. Caulaincourt A. Memoirs. The campaign of Napoleon in Russia. Moscow, 1943.
14. Celebrations on the occasion of the 200th anniversary of the battle of Borodino / the Website "President of Russia". URL: <http://www.kremlin.ru/news/16346>.
15. Cherpinska A. Activities for the 200th anniversary of the war of 1812: an interpretation of the history of the early XIX century in Latvia // *The Patriotic war of 1812. Sources. Monuments. Problems*. M., 2007.
16. Cherpinska A. Baltic historiography of the era of 1812 to the First world war // *The Epoch of 1812: Study. Sources. Historiography*. M., 2005. Vol. 4.
17. Damamme J. C. Les aigles en hiver. Russie 1812. Paris, 2009.
18. Forrest A. Conscriptions and Deserters: the Army and French Society during the Revolution and Empire. New York., 1989.
19. Forrest A. Napoleon's Men: The Soldiers of the Revolution and Empire. London, 2002.
20. Garnich N. F. Patriotic war of 1812. M., 1949.
21. Glinka S. N. Notes on the year 1812. St. Petersburg, 1836.
22. Gruzo I. A. National relics of France and Russia in the military campaign of 1812: historiography, sources. Minsk, 2009.
23. Gruzo I. A. The Treasures Of Napoleon. History, versions, search, mapping. M., 2010.
24. Kharkevich V. I. Barclay de Tolly after the reunion of the armies near Smolensk. St. Petersburg, 1904.
25. Kharkevich V. I. Berezina. 1812 St. Petersburg, 1893.

26. Kharkevich V. I. The war of 1812. From Niemen to Smolensk. Wilna, 1901.
27. Kolyubakin B. M. 1812. Battle of Borodino // *Russkaya Starina*. 1912. №8.
28. Lieven D. C. D. *Russia Against Napoleon: The Battle for Europe, 1807 to 1814*. London, 2009.
29. Lieven D. C. D. *Russia against Napoleon: The True Story of the Campaigns of War and Peace*. London, 2010.
30. Lukashevich A. M. *Belarus before and during the war of 1812*, Minsk, 2004.
31. Lukashevich A. M. *Western border region in the military-strategic plans of the Russian Empire*. Minsk, 2012. Vol. 1-3.
32. Mikaberidze A. *The Battle of Borodino: Napoleon versus Kutuzov*. London, 2007.
33. Mikaberidze A. *The Battle of the Berezina: Napoleon's Great Escape*. London, 2014.
34. Mikaberidze A. *The Burning of Moscow: Napoleon's Trial by Fire 1812*. London, 2014.
35. Mikhnevich N. P. *Patriotic war of 1812 // History of Russian army and Navy*. M., 1911. T. 3-4.
36. Muhlstein A. *Der Brand von Moskau. Napoleon in Russland*. Frankfurt, 2008.
37. Muhlstein A. *Napoléon à Moscou*. Paris, 2007.
38. Nawrot D. *Litwa i Napoleon w 1812 roku*. Katowice, 2008.
39. Nieuważny A. *My z Napoleonem*. Wrocław, 1999.
40. Nikolay Mikhailovich, Grand Duke, *The adjutant-Generals of the Emperor Alexander I*. St. Petersburg, 1912.
41. Nikolay Mikhailovich, Grand Duke. *The Emperor Alexander I. the Experience of historical research*. St. Petersburg, 1912. T. 1-2.
42. *Notes and correspondence of Admiral A. S. Shishkov*. Berlin, 1870. T. 1-2.
43. *Patriotic war of 1812. Materials of Military-Academic archive of the Genaral Staff*. St. Petersburg, 1900-1914. T. 1-21.
44. *The Patriotic War and Russian society*. M., 1911-1912. T. 1-7.
45. *The Patriotic war of 1812 and the Liberation campaign of the Russian army in 1813-1814*. M., 2012. T. 1-3.
46. Petiteau N. *Lendemain d'Empire: les soldats de Napoléon dans la France du XIXe siècle*. Paris, 2003.
47. Petiteau N. *Napoléon de la mythologie à l'histoire*. Paris, 1999.
48. Popov A. N. *The French in Moscow M.*, 1876.
49. Popov A. N. *Moscow in 1812 M.*, 1876.
50. Popov A. N. *Patriotic war of 1812 Moscow, 2008-2010*. T. 1-3. *Rodina*. 1992. № 6-7.
51. Potrashkov S. V. *The Participation of Slobodsko-Ukrainian provinces in the war of 1812 // The War of 1812. Sources. Monuments. Problems*. Borodino, 1998.
52. Potrashkov S. V. *Troubled Times: South-Western and Southern outskirts of the Russian Empire on the eve and during the initial period of the Napoleonic invasion*. Mozhaysk, 2009.
53. Rambaud P. *Il neigeait*. Paris, 2000.
54. Rey M.-P. *Alexandre Ier*. Paris, 2009.
55. Rey M.-P. *1814, un Tsar à Paris*. Paris, 1814.
56. Rey M. P. *L'effroyable tragédie. Une nouvelle histoire de la campagne de Russie*. P., 2012.
57. Shishkov A. S. *Short and fair tale of the pernicious of Napoleon Bonaparte thoughts about the wars with Hispania and Russia...* St. Petersburg, 1816.
58. Skugarevsky P. A. *Borodino. The description of the battle on 26 August 1812* St. Petersburg, 1912.
59. Sokolov O. *L'armée de Napoléon*. P., 1999.
60. Sokolov O. V. *The battle between the two empires. 1805-1812*. Moscow; St. Petersburg, 2012.
61. Sokolov O. V. *Napoleon's Army*. St. Petersburg, 1999.
62. *Supreme decrees and manifestos pertaining to the war of 1812* St. Petersburg, 1912.
63. Tarle E. V. *Napoleon*. M., 1936. Tarle E. V. *The Invasion of Napoleon in Russia*. M., 1938.
64. Tannberg T. A. *The acquisition of the Russian army in the first half of the XIX century // French Year-book*. 2012. M., 2012.
65. Tannberg T. A. *Baltic question in internal policy of Russia in 1806-1807 // Russia and the Baltic*. M., 2004. Vol. 3.
66. Troitsky N. A. *1812. The great year of Russia*. Moscow, 1988.
67. Voensky K. A. *Military Acts, documents and materials for domestic and political history of 1812*. St. Petersburg, 1909-1912. T. 1-3.
68. Voensky K. A. *Wilno in 1812*. St. Petersburg, 1912.
69. Zakharchuk O. N. *The evolution of Russian-French relations in 1807-1808 (French look) and the causes of the war of 1812 // The War of 1812. Sources. Monuments. Problems*. Mozhaysk, 2009.
70. Zakharchuk O. N. *Schemes of the Polish General Michal Sokolnicki and Patriotic War of 1812 // The War of 1812 and the Russian province in the events, people and museum collections*. Maloyaroslavets, 2009.
71. Zamoyski A. *1812. Napoleon's Fatal March on Moscow*. London, 2004.
72. Zhilin P. A. *The Counter-Offensive of Kutuzov in 1812*. M., 1950.
73. Zhilin P. A. *The Defeat of Napoleon's Army in Russia*. M., 1968.



# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.016:811.1'42  
ББК Ш12/18-9-51

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

## **Бредихина Ирина Алексеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, д. 51; e-mail: biac@yandex.ru

## **Рожина Татьяна Дмитриевна,**

доцент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, д. 51; e-mail: td.rozhina@urfu.ru

## **Степанова Ольга Станиславовна,**

старший преподаватель, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, д. 51; e-mail: olgast@e1.ru

### **АУДИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ И АСПИРАНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иноязычное профессиональное образование; академическое аудирование; аудитивная компетенция; виды академического аудирования; умения самостоятельного совершенствования академического аудирования.

**АННОТАЦИЯ.** В статье речь идет о необходимости формирования аудитивной компетенции в процессе иноязычного профессионального образования студентов магистратуры и аспирантуры. Подробно описываются такие понятия, как «аудитивная компетенция», «академическое аудирование», приводится классификация видов академического аудирования. В качестве оснований для классификации предлагаются источник и ситуации академического аудирования, характер используемых опор и цель аудирования. Анализируя проведенное среди аспирантов и студентов магистратуры анкетирование, авторы обнаруживают целый ряд методических дефицитов, препятствующих успешному аудированию текстов академического характера. Авторы подчеркивают, что академическое аудирование является чрезвычайно сложным видом речевой деятельности, недостаточно разработанным в методике преподавания иностранных языков в высшей школе. В статье указываются причины возникновения трудностей восприятия текстов академического характера. Авторы отмечают, что разработка проблемы академического аудирования является особенно актуальной в связи с активным участием магистрантов и аспирантов в международных научных симпозиумах, конференциях, семинарах. В заключение отмечается, что у студентов следует формировать различные группы умений самостоятельного совершенствования академического аудирования, а именно: умения аутометодической мотивации и ориентации, самоконтроля и самокоррекции. Подчеркивается, что больше внимания следует уделять предтекстовой работе, а также выбору текстов для академического аудирования. Также в статье намечается направление дальнейшего исследования рассматриваемого методического феномена.

## **Bredikhina Irina Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin; Ekaterinburg.

## **Rozhina Tatyana Dmitriyevna,**

Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin; Ekaterinburg.

## **Stepanova Olga Stanislavovna,**

Senior lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin, Ekaterinburg.

### **ACADEMIC LISTENING IN CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTER AND POSTGRADUATE STUDENTS**

**KEYWORDS:** foreign languages professional education; academic listening; listening competence; kinds of academic listening; self-improvement academic listening skills.

**ABSTRACT.** The article deals with the necessity of forming listening competence in the process of master's degree students' and postgraduates' in foreign language professional education. Such notions as listening competence and academic listening are described in details. Classification of different types of academic listening is given. The basis of this classification lies in various sources and situations of academic listening, its aims, character of methodological clues. Analyzing the questionnaires completed by master's degree and postgraduate students the authors find out a number of methodological problems preventing effective academic listening. The authors point out that this kind of listening is difficult for students, and it is not developed enough in the methodology of foreign language teaching at universities. The reasons of academic listening challenges are demonstrated in the article. The authors mark the importance and novelty of this

problem in connection with active participation of master's degree and postgraduate students in international scientific symposia, conferences and seminars. In conclusion, the authors pay attention to the necessity of forming different groups of self-improvement listening skills. They are the skills of self-methodological motivation and orientation, self-control and self-correction. More attention should be paid to setting pre-listening tasks and choosing professional texts for academic listening. The authors stress that this methodological phenomenon should be investigated further.

Современные требования к подготовке выпускников магистратуры и аспирантуры в сфере иноязычного образования выдвигают на передний план формирование целого ряда компетенций. Однако практика обучения иностранному языку в вузах ориентирована на письменные формы общения (чтение, перевод текстов, реферирование и др.). Вместе с тем на необходимость развития устно-речевых умений в преподавании иностранного языка указывают многие исследователи [12, с. 147]. По мнению И. И. Халеевой, «аудирование в его гносеологическом контексте должно трактоваться как понимание воспринимаемой на слух текстовой деятельности инофона. Отсюда следует, что основная задача методики обучения аудированию – научить понимать. В первую очередь это должно означать (если не упускать из вида гносеологический аспект обучения) формирование у изучающих иностранный язык апперцепционной базы на новом для них иноязычном коде» [15, с. 17]. В этой связи особое значение в формировании иноязычной компетенции в сфере профессиональной деятельности приобретает компетенция аудирования иноязычных научных и научно-популярных информационных контентов не только на практических занятиях по иностранному языку, но и во внеучебной деятельности студента.

Аудирование как вид речевой деятельности направлено на восприятие, осмысление и понимание формируемой и формулируемой другим человеком мысли как информации с целью последующего ее использования в речевой или неречевой деятельности [10, с. 106]. Следовательно, аудирование – это сложный процесс восприятия и понимания, а не просто слушание речи [11, с. 3], очевидно, что оно предполагает еще и слышание. Аудитивная компетенция определяет успешность восприятия иноязычной речи на слух, а также наряду с другими показателями успешность коммуникации на иностранном языке в целом [5, с. 78].

Исходя из приведенных выше определений аудирования становление аудитивной компетенции должно осуществляться по формуле: восприятие аудиоинформации, ее понимание и последующая активная переработка. Таким образом, **аудитивная компетенция – это основанная на языковых знаниях, речевых умениях и навыках способность к восприятию**

**и пониманию информации аудируемого текста, а также готовность к активной переработке воспринимаемой информации, позволяющая формировать речевой опыт в ситуациях иноязычного профессионального общения.**

На продвинутых этапах обучения иностранным языкам в процессе профессиональной иноязычной подготовки во всех модульных программах как языковых, так и неязыковых направлений подготовки предусмотрено посещение лекций преподавателей, в том числе зарубежных ученых, что требует сформированности аудитивной компетенции на достаточно высоком уровне. Поэтому в условиях концепции непрерывного иноязычного образования большое внимание должно быть уделено «академическому аудированию» (academic listening), под которым мы понимаем аудирование лекций, восприятие иноязычной речи, несущей черты научного и профессионально направленного общения, как то: семинары, диалоги, диспуты, дискуссии, круглые столы и т. д.

Для более детального рассмотрения академического аудирования следует остановиться на классификации его видов. В качестве оснований для классификации выберем источник и ситуации академического аудирования, характер, используемых опор и, традиционно, цель аудирования. В зависимости от **цели** можно выделить две большие группы академического аудирования: **интенсивное** и **экстенсивное** аудирование. Интенсивное (детальное) аудирование представляет собой полное (100%) и точное понимание информации аудиотекста, всех основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Так студенты слушают тексты, их отдельные части, информация которых особенно важна для них, поэтому обучающиеся пытаются ее максимально **точно понять и критически осмыслить**. Как правило, предполагается ее дальнейшее использование, поэтому в процессе аудирования может действовать установка на запоминание.

Экстенсивное аудирование направлено на понимание определенной информации аудиотекста, здесь можно выделить **селективное** и **курсорное** академическое аудирование. Рассмотрим эти виды более подробно. Курсорное аудирование – это понимание основного содержания текста. Сте-

пень полноты понимания содержания аудиотекста обычно определяется в 70-75% фактов, причем не потому что слушающий не может достичь полного и точного понимания, а потому что оно в данном случае ему не требуется. Селективное академическое аудирование связано с пониманием запрашиваемой информации, это могут

быть определения, формулировки, характеристики объектов, цифровые или прочие данные. Остальная информация является неважной, и этой информации внимание не уделяется.

Для наглядности представим описанные виды академического аудирования в табличной форме (таблица 1).

Таблица 1

**Виды академического аудирования в зависимости от цели**

Интенсивное (детальное, с полным и точным охватом содержания аудиотекста)	Экстенсивное (направленное на понимание определенной информации)	
	Селективное (избирательное, направленное на понимание необходимой для слушающего информации)	Глобальное (пониманию надлежит центральная / основная информация аудиотекста, так называемые «красные нити»)

Можно выделить следующие виды академического аудирования исходя из **ситуаций**, в которых происходит аудирование иноязычного текста:

1) непосредственное аудирование – это аудирование на научных и студенческих конференциях, семинарах и аудиторных занятиях;

2) дистантное аудирование осуществляется на вебинарах, через мультимедийные средства.

Исходя из **источника представляемой информации** выделяем следующие виды академического аудирования:

1) аудирование, где источником информации является носитель языка;

2) аудирование речи преподавателя иностранного языка как источника информации;

3) аудирование речи других аспирантов и магистрантов, говорящих на иностранном языке, на занятиях, конференциях, в дискуссиях и т. д.

В зависимости от используемых **опор** академическое аудирование может быть следующих видов:

1) аудирование иноязычной речи без зрительной опоры – во время слушания лекций, на семинарских занятиях и т. д.;

2) аудирование со зрительной опорой – электронная доска, графики, таблицы, схемы, видеосюжеты и т. д.;

3) опосредованная презентация с использованием визуализации (лекция в видеозаписи, видеофильм научного содержания, изображение с сайта Интернета и т. д.);

4) опосредованная презентация без зрительной опоры (CD-диск, диктофон и т. д.).

Рассматривая работу над академическим аудированием, необходимо остановиться прежде всего на основных моментах восприятия лекции в целом и лекции на иностранном языке в особенности. По Н. В. Басовой, лекция представляет собой непосредственное воплощение научной жизни, совместное со слушателем размыш-

ление о предметах науки [1, с. 208-209]. По П. А. Флоренскому, лекция – это посвящение слушателей в процесс научной работы, приобщение их к научному творчеству, род наглядного и даже экспериментального изучения методологии науки. Лекция должна давать вкус к научности, затравку, дрожжи интеллектуальной деятельности [14, с. 34]. Слушая лекцию на иностранном языке, особенно читаемую носителем языка, магистранты и аспиранты не только развивают свою иноязычную аудитивную компетенцию, но и расширяют свой научный кругозор, повышают свой интеллектуальный уровень.

60 респондентам – магистрантам и аспирантам Уральского федерального университета были предложены 5 вопросов относительно роли академического аудирования. Цель анкетирования – совершенствование методики преподавания аудирования текстов академического характера. Задача анкетирования – выявление имеющихся методических дефицитов при организации и проведении обучения данному виду речевой деятельности будущих специалистов в сфере различных гуманитарных наук, а также поиск путей преодоления имеющихся недостатков в профессионально ориентированном иноязычном образовании студентов.

В ответ на вопрос «Как вы оцениваете важность аудирования текстов академического характера для своего профессионального роста?» 77% опрошенных назвали тексты данного рода очень эффективными для своего профессионального роста; 20% респондентов ответили аудированию не слишком значимое место, т. к., по их мнению, существуют более важные виды речевой деятельности; 3% респондентов считают, что аудирование академических текстов играет абсолютно незначимую роль.

По второму вопросу «Какие тексты вы слушаете чаще всего?» мнения разделились. Большинство респондентов выделяют видеофильмы и ролики в сети Интернет – это 37%

всех опрошенных; 22% выделили роль академического дискурса, характерного для речи преподавателя иностранного языка в университете; 22% подчеркнули значимость лекции носителей иностранного языка; оставшиеся 19% не указали своих предпочтений.

При ответе на вопрос «Слушание каких текстов обучающиеся считают наиболее эффективными с точки зрения профессионального роста?» 58% опрошенных указали на ведущую роль лекций, читаемых носителями иностранного языка; 28% поставили на первое место речь преподавателя; 14% респондентов выделили важность видеofilmов. Дальнейший анализ ответов на этот вопрос анкеты указывает на то, что лекции носителей иностранного языка оцениваются очень высоко и ставятся либо на первое, либо на второе место. Кроме того, следует отметить, что к речи преподавателя студенты внимательны, часто считают ее образцом правильной иноязычной речи и выдвигают также на первое или второе место. К сожалению, радиопередачи академического характера на иностранном языке или тексты на цифровых носителях невысоко оцениваются респондентами. Такие источники занимают третье либо четвертое место. Это говорит о том, что умения и навыки самостоятельного совершенствования академического аудирования недостаточно сформированы. Студенты не желают слушать тексты академического характера самостоятельно, без руководящей роли преподавателя, а предпочитают материалы развлекательного характера. Ведущими потребностями обучаемых являются художественные, информационно-познавательные, общекультурные, связанные со страной изучаемого языка, расширением общего кругозора в области литературы, искусства, социальной и культурной жизни страны и т. д. [6, с. 40].

Четвертый пункт анкеты связан с самооценкой аудитивных навыков академического характера у обучающихся. Большинство магистрантов и аспирантов считают свои навыки аудирования удовлетворительными (52%); многие оценивают себя достаточно высоко (32%); некоторые считают, что не справляются с аудированием (16%). Последняя цифра еще раз подчеркивает, что аудирование, особенно аудирование текстов академического характера, является чрезвычайно сложным видом речевой деятельности, недостаточно разработанным в методике преподавания иностранных языков в высшей школе, несмотря на значительное количество российских и зарубежных исследований. Данная форма устного общения является «слабым звеном» иноязычной учебной деятельности [9, с. 80]. Это связано с тем, что

информация аудиотекста, в отличие от печатного, исчезает сразу после предъявления. В письменной речи пунктуация помогает понять прочитанное, а в устном высказывании только логическая акцентуализация и интонация, мимика и жесты способствуют пониманию, поэтому особенно сложными для восприятия на слух являются тексты без зрительной опоры [16, с. 43].

По пятому вопросу, касающемуся желания и потребности в аудировании, большинство респондентов считают, что надо как можно больше слушать тексты данного типа. Показатель этих респондентов достигает 63%; на втором месте – сомневающиеся студенты – 35%. И всего 2% не считают необходимым заниматься этим видом деятельности.

Таким образом, проведенное анкетирование позволяет прийти к следующим выводам.

1. С одной стороны, наблюдается высокая оценка речи преподавателей на занятии, поскольку многие студенты считают их речь образцовой. С другой стороны, результаты анкетирования подчеркивают необходимость преподавателям быть требовательными к себе и своей речи. Часто студенты – магистранты, а также аспиранты имеют достаточный уровень владения языком, чтобы внимательно слушать и понимать своего преподавателя, улавливая даже незначительные оговорки.

2. Магистранты и аспиранты выше всего оценивают необходимость аудирования лекций носителей иностранного языка, и это совершенно естественно. Студенты, которые когда-либо присутствовали на таких лекциях, отмечают, что данный вид аудирования наиболее эффективен и повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Тот, кто регулярно посещает такие лекции, может вполне успешно принимать участие в международных конференциях, что играет огромную роль в научно-профессиональном росте, делая человека конкурентоспособным на рынке профессиональной занятости. Аудирование и конспектирование лекций носителей языка поможет студентам писать собственные статьи на иностранных языках в международных научных изданиях, составлять аннотации, писать рефераты, общаться по научным вопросам с преподавателями и магистрантами зарубежных вузов. В УрФУ утвердилась практика приглашения зарубежных специалистов для чтения лекций. Подобные лекции собирают большие аудитории бакалавров, магистров, аспирантов и преподавателей по различным специальностям.

3. Следует отметить также, что по результатам анкетирования студенты не очень

высоко оценивают самостоятельное аудирование текстов академического характера без направляющей роли преподавателя, на цифровых носителях информации, в Интернете, по радио и т. д., отмечая невысокий уровень мотивации при осуществлении данного вида деятельности.

Таким образом, было выявлено отсутствие аутометодической мотивации аудирования текстов академического характера, что, безусловно, препятствует формированию умений и навыков академического аудирования, а также аудитивной компетенции в целом.

Исходя из вышесказанного, хотим еще раз подчеркнуть важнейшие задачи преподавателя иностранного языка при формировании академической аудитивной компетенции.

1. Быть в курсе проводимых в университете научных мероприятий с участием носителей иностранных языков и своевременно информировать студентов. Необходимо проработать совместно со студентами алгоритм самостоятельных учебных действий, направленных на формирование аудитивной академической компетенции, разработать памятку для самостоятельной работы над текстами академического характера. Считаем важным уделить особое внимание предтекстовой работе с аудиотекстом [7, с. 81]. Именно трудности восприятия лекций на слух подчеркивают многие исследователи. По мнению Н. Л. Федотовой, «трудности восприятия на слух обусловлены такими лексическими и грамматическими явлениями, как омонимия, полисемия, отрицательное интерферирующее влияние родного языка» [13, с. 83]. Методически правильно организованная предтекстовая работа помогает преодолевать трудности академического аудирования.

2. Пристальное внимание следует также уделять выбору текстов для академического аудирования. Они должны быть актуальными, даже если они касаются далекого прошлого, должны трактоваться с современных научных позиций в соответствии с вызовами времени, быть профессионально насыщенными, включать современные сведения, ориентироваться на последние достижения в науке [8]. Большое значение, особенно на начальном этапе, имеет и объем предложенного текста. Наиболее благоприятным считается объем текста до трех минут звучания, т. к. он не превышает возможности обучаемых в удержании информации [3, с. 169]. Сам преподаватель ино-

странного языка должен быть достаточно компетентен в тех научных проблемах, которыми занимаются магистранты и аспиранты, и предлагать тексты в соответствии с их научными интересами.

3. Инновацией в современной методике обучения аудированию является использование данного вида деятельности на иностранном языке в самостоятельной работе студентов с опорой на самообразовательную компетенцию студентов [4, с. 61] и в рамках организации домашней самостоятельной работы над иностранным языком [9].

Вышесказанное позволяет сделать выводы о том, что, с одной стороны, возникает необходимость формирования различных групп умений самостоятельного совершенствования академического аудирования, поскольку, несмотря на заявления студентов о «желании и потребности в осуществлении академического аудирования», практика доказывает обратное. Магистранты и аспиранты довольно редко слушают тексты данного типа самостоятельно. Несмотря на встречающиеся в литературе указания на богатые традиции осуществления самостоятельной учебной деятельности студентов университетов, в данных учебных заведениях имеются значительные резервы повышения эффективности самостоятельной деятельности [2, с. 43]. Это обстоятельство свидетельствует о том, что сформированы не все группы умений самостоятельного совершенствования академического аудирования. Очевидно, что умения аутометодической мотивации и ориентации следует уделить более пристальное внимание. Умения самооценки и самокоррекции также нуждаются в совершенствовании, так как не все студенты уверенно себя оценивали. Что касается умений актуализации действий академического аудирования, то делать выводы об уровне их сформированности можно только после дополнительных исследований, ведь действия аудирования носят латентный характер. Следовательно, умения актуализации действий академического аудирования нужно детально описать и проанализировать результаты их выполнения.

С другой стороны, работа над академическим аудированием в вузе должна проводиться последовательно и системно. Больше внимания следует уделять предтекстовой работе, выбору текстов для академического аудирования, обеспечивая преемственность и постоянное усложнение формируемых компетентностных задач.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д. : Феникс, 1999. 416 с.
2. Бредихина И. А. Формирование умений самостоятельного совершенствования методической стороны профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка с дипломом классического университета (старший этап обучения, классический университет) : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004.

3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2006. 336 с.
4. Завьялова А. Г. Поиск адекватных технологий обучения иностранному языку в системе дополнительного образования // Иностранные языки в высшей школе. 2013. № 1(24). С. 60-67.
5. Каптурина Е. С. Аудирование как методический феномен // Иностранные языки в высшей школе. 2010. № 1(12). С. 5-13.
6. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. М. : АРКТИ, 2002. 176 с.
7. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. Пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. Минск : Выш. шк., 2001. 522 с.
8. Николаева Н. Н. Особенности обучения аудированию профессиональных текстов на английском языке в техническом вузе // Вопросы. 2015. №3. С.201-208.
9. Рожина Т. Д., Степанова О. С. Аудирование как фактор становления языковой личности студента // Лингвометодические чтения «Диалог цивилизаций в евразийском пространстве» : мат-лы Междунар. науч.-метод. конф. (Екатеринбург, 26 июня 2014 г.). С. 79-83.
10. Рутцкая Е. А., Серова Т. С. Дидактический комплекс упражнений по формированию речевых информационно-направленных навыков аудирования в устном последовательном одностороннем переводе // Язык и культура. 2011. № 4. С. 106-117.
11. Сафронова В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения // Иностранные языки в школе. 2011. №5. С. 2-9.
12. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 147-150.
13. Федотова Н. Л. Методика преподавания РКИ. URL: [www.zlat.spb.ru](http://www.zlat.spb.ru).
14. Фейгенберг И. М. Лекция, отвечающая требованиям времени // Вестник высшей школы. 1989. №1. С. 33-36.
15. Халева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. URL: <http://www.webcache.googleusercontent.com>.
16. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT Course. Cambridge, 2012. 255 p.

#### REFERENCES

1. Basova N. V. Pedagogika i prakticheskaya psikhologiya. Rostov n/D. : Feniks, 1999. 416 s.
2. Bredikhina I. A. Formirovanie umeniy samostoyatel'nogo sovershenstvovaniya metodicheskoy storony professional'noy podgotovki prepodavatelya inostrannogo yazyka s diplomom klassicheskogo universiteta (starshiy etap obucheniya, klassicheskiy universitet) : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2004.
3. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2006. 336 s.
4. Zav'yalova A. G. Poisk adekvatnykh tekhnologiy obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Inostrannyye yazyki v vysshey shkole. 2013. № 1(24). S. 60-67.
5. Kapturina E. S. Audirovanie kak metodicheskii fenomen // Inostrannyye yazyki v vysshey shkole. 2010. № 1(12). S. 5-13.
6. Koryakovtseva N. F. Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izuchayushchikh inostrannyy yazyk : posobie dlya uchiteley. M. : ARKTI, 2002. 176 s.
7. Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka : sprav. Posobie / E. A. Maslyko, P. K. Babinskaya, A. F. Bud'ko, S. I. Petrova. Minsk : Vysh. shk., 2001. 522 s.
8. Nikolaeva N. N. Osobennosti obucheniya audirovaniyu professional'nykh tekstov na angliyskom yazyke v tekhnicheskome vuze // Voprosy. 2015. №3. S.201-208.
9. Rozhina T. D., Stepanova O. S. Audirovanie kak faktor stanovleniya yazykovoy lichnosti studenta // Lingvometodicheskie chteniya «Dialog tsivilizatsiy v evraziyskom prostranstve» : mat-ly Mezhdunar. nauch.-metod. konf. (Ekaterinburg, 26 iyunya 2014 g.). S. 79-83.
10. Rutsckaya E. A., Serova T. S. Didakticheskii kompleks uprazhneniy po formirovaniyu rechevykh informatsionno-napravlennykh navykov audirovaniya v ustnom posledovatel'nom odnostoronnem perevode // Yazyk i kul'tura. 2011. № 4. S. 106-117.
11. Safronova V. V. Razvitie kul'tury vospriyatiya ustnoy rechi pri obuchenii inostrannomu yazyku: sovremennyye metodicheskyye problemy i puti ikh resheniya // Inostrannyye yazyki v shkole. 2011. №5. S. 2-9.
12. Sergeeva N. N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 147-150.
13. Fedotova N. L. Metodika prepodavaniya RKI. URL: [www.zlat.spb.ru](http://www.zlat.spb.ru).
14. Feygenberg I. M. Lektsiya, otvechayushchaya trebovaniyam vremeni // Vestnik vysshey shkoly. 1989. №1. S. 33-36.
15. Khaleeva I. I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1990. URL: <http://www.webcache.googleusercontent.com>.
16. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT Course. Cambridge, 2012. 255 p..

Статья рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

УДК 37/015:378.662  
ББК Ю962.3

ГСНТИ 14.85.01

Код ВАК 13.00.02

### **Булатова Дарья Сергеевна,**

аспирант, кафедра технологии сварочного производства, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: kosheleva.ds@gmail.com

### **Казбекова Анастасия Андреевна,**

магистрант, кафедра организации машиностроительного производства, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: kazbekova.93@mail.ru

### **Либерман Яков Львович,**

доктор технических наук honoris causa, кафедра станков и инструмента, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; профессор Российской академии естествознания; действительный член Европейской академии наук; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: yakov\_liberman@list.ru

## **СОВРЕМЕННЫЙ СТУДЕНТ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ЭЛЕМЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психологические качества; студент; шкала интернальности; мотивация.

**АННОТАЦИЯ.** В статье приводятся результаты исследования психологических качеств студентов Механико-машиностроительного института Уральского федерального университета. Для проведения исследования используются тесты, позволяющие определить степень ответственности человека за свои поступки в жизни, уровень мотивации студентов к процессу и результату обучения, а также мотивации к успеху. Применен тест на выявление лени, позволяющий сделать выводы о степени активности поведения человека. Обращается внимание на то, что общий уровень интернальности ниже высокого, а уровни мотивации имеют различные значения. Делается попытка объяснить полученные результаты и намечаются перспективы дальнейшего исследования.

### **Bulatova Daria Sergeevna,**

Post-graduate Student, Department of Technology of Welding Engineering, Ural Federal University, Ekaterinburg.

### **Kazbekova Anastasia Andreevna,**

Master's Degree Student, Department Organization of machine-building production, Ural Federal University, Ekaterinburg.

### **Liberman Jakov Lvovich,**

Doctor of Technical Sciences honoris causa, Associate Professor of the Department Machinery and Tools, Ural Federal University, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, Member of European Academy of Sciences, Ekaterinburg.

## **CONTEMPORARY STUDENTS OF HIGHER EDUCATION TECHNICAL INSTITUTION: ELEMENTS OF PSYCHOLOGICAL PORTRAIT**

**KEYWORDS:** psychological competencies; student; Scale of Internal; motivation.

**ABSTRACT.** The article shows the results of a student's psychological characteristics study held in Mechanical Engineering Institute of the Ural Federal University. To conduct the study we used tests to determine the extent of human responsibility for their own actions, the level of students' motivation to the process and learning outcomes, as well as the motivation to succeed. Laziness identification test allows to draw conclusions about the extent of the activity of human behavior. Attention is drawn to the fact that the overall level of internality is below the high grade and motivation levels are different. An attempt is made to explain the results of the study; the prospects for further research are outlined.

**И**зучение психологического портрета студента вуза привлекает внимание исследований издавна, поскольку именно психология студентов в значительной степени определяет их дальнейшие успехи в жизни, а в конечном итоге – и прогресс в развитии общества. Исследования в указанной области только в последние десятилетия проводились Ф. М. Рахматуллиной [6], М. В. Вовчик-Блакиной [2], А. Н. Печниковым и Г. А. Мухиной [5], С. В. Бобровицкой [1] и многими другими. Однако, как правило, объектами изучения в данных исследованиях являлись студенты гуманитарных (педагогических, юридических и т. п.) вузов. Психологический портрет

студентов технических учебных заведений практически не изучался. Вместе с тем, развитие страны, ее экономический уровень и уровень благосостояния ее граждан во многом зависят от профессионализма и отношения к труду выпускников технических вузов – их вчерашних студентов, а потому задача исследования психологии последних представляется нам весьма актуальной. Для решения этой задачи были выбраны студенты Механико-машиностроительного института Уральского федерального университета, обучающиеся на втором курсе по направлениям «Полиграфические машины и автоматизированные комплексы», «Технология машиностроения», «Транспортные

средства специального назначения», «Организация коммерческой деятельности на предприятиях машиностроения», «Металлургические машины и оборудование», «Автоматизация производственных систем в машиностроении», «Мехатроника».

Общее число студентов, принявших участие в исследовании, – 85 человек (20 % от общего числа второкурсников), в том числе 76 юношей и 9 девушек.

Исследование проводилось путем тестирования, в ходе которого использовались тесты: тест 1 – модифицированный опросник Дж. Роттера [4], позволяющий определить степень ответственности человека за свои поступки и жизнь (уровень субъективного контроля), тест 2 – «Мотивация к успеху» Т. Элерса [8], тест 3 – опросник Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» [3] и тест 4 – на выявление лени [9], позволяющий оценить степень активности поведения человека.

Первый тест включает 44 вопроса, на которые требуется ответить «да» или «нет». К нему прилагается 7 ключей, соответствующих семи шкалам.

Шкала общей интернальности (Ио) показывает уровень субъективного контроля над любыми ситуациями. Высокий показатель по этой шкале (35-42 балла) свидетельствует о том, что такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни – результат их собственных действий, что люди могут управлять событиями своей жизни, и, следовательно, берут ответственность на себя за свою жизнь в целом. Низкий показатель (0-12 баллов) означает, что такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, которые рассматриваются как результат случая или действия других людей.

Шкала интернальности в области достижений (Ид) показывает уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями. Высокий уровень по шкале Ид (11-12 баллов) означает, что такие люди считают себя способными самостоятельно успешно идти к намеченной цели. Низкий показатель по шкале Ид (0-3 балла) свидетельствует о том, что человек связывает свои успехи, радости и достижения с внешними обстоятельствами – везением, счастливой судьбой, помощью других людей.

Шкала интернальности в области неудач (Ин) показывает уровень субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям. Высокий показатель по этой шкале (9-10 баллов) говорит о том, что человек склонен обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и неудачах. Низкий показатель (0-3 балла) сви-

детельствует о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать неудачи результатами невезения.

Следующая шкала – шкала интернальности в области производственных отношений (Ип). Высокий показатель по этой шкале (7-8 баллов) говорит о том, что человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности. Низкий показатель Ип (0-2 балла) указывает на склонность придавать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, коллегам по работе, невезению.

Пятая шкала – шкала интернальности в области межличностных отношений (Им). Высокий показатель по этой шкале (4 балла) говорит о том, что человек чувствует в себе способность вызывать уважение и симпатию людей. Низкий показатель (0 баллов) свидетельствует о том, что субъект не берет на себя ответственность за свои отношения с окружающими.

Шестая шкала – шкала интернальности в области здоровья (Из). Высокий показатель по ней (4 балла) свидетельствует о том, что человек считает себя ответственным за свое здоровье и полагает, что выздоровление зависит от его действий. Человек с низким показателем (0 баллов) считает болезнь результатом случая и надеется, что выздоровление придет в результате действий врачей.

Седьмая шкала – шкала интернальности в области семейных отношений (Ис). Она указывает на степень ответственности за свою семейную жизнь, но так как большинство студентов не имеют своей семьи, в исследованиях мы ее не использовали.

Второй тест состоит из 41 вопроса, на которые также следует отвечать «да» или «нет». Каждое «да» – один балл. Результатом тестирования служит уровень мотивации к успеху: низкий (0-10 баллов), средний (11-16 баллов), умеренно высокий (17-20 баллов) и высокий (21-29 баллов).

Третий тест состоит из 50 вопросов, на большинство из которых, подобно предыдущим тестам, нужно ответить «да» или «нет». К тесту прилагаются два ключа, которые соответствуют трем шкалам.

Шкала «Приобретение знаний» (ПЗ) – 0-4,7 балла – низкий уровень мотивации к приобретению знаний, 4,8-8,3 – средний, 8,4-10,6 – умеренно высокий, 10,7 – 12,6 – высокий.

Шкалы «Овладение профессией» (ОП) и «Получение диплома» (ПД) – 0-2 – низкий уровень мотивации, 3-6 – средний, 7-8 – умеренно высокий, 9-10 – высокий.

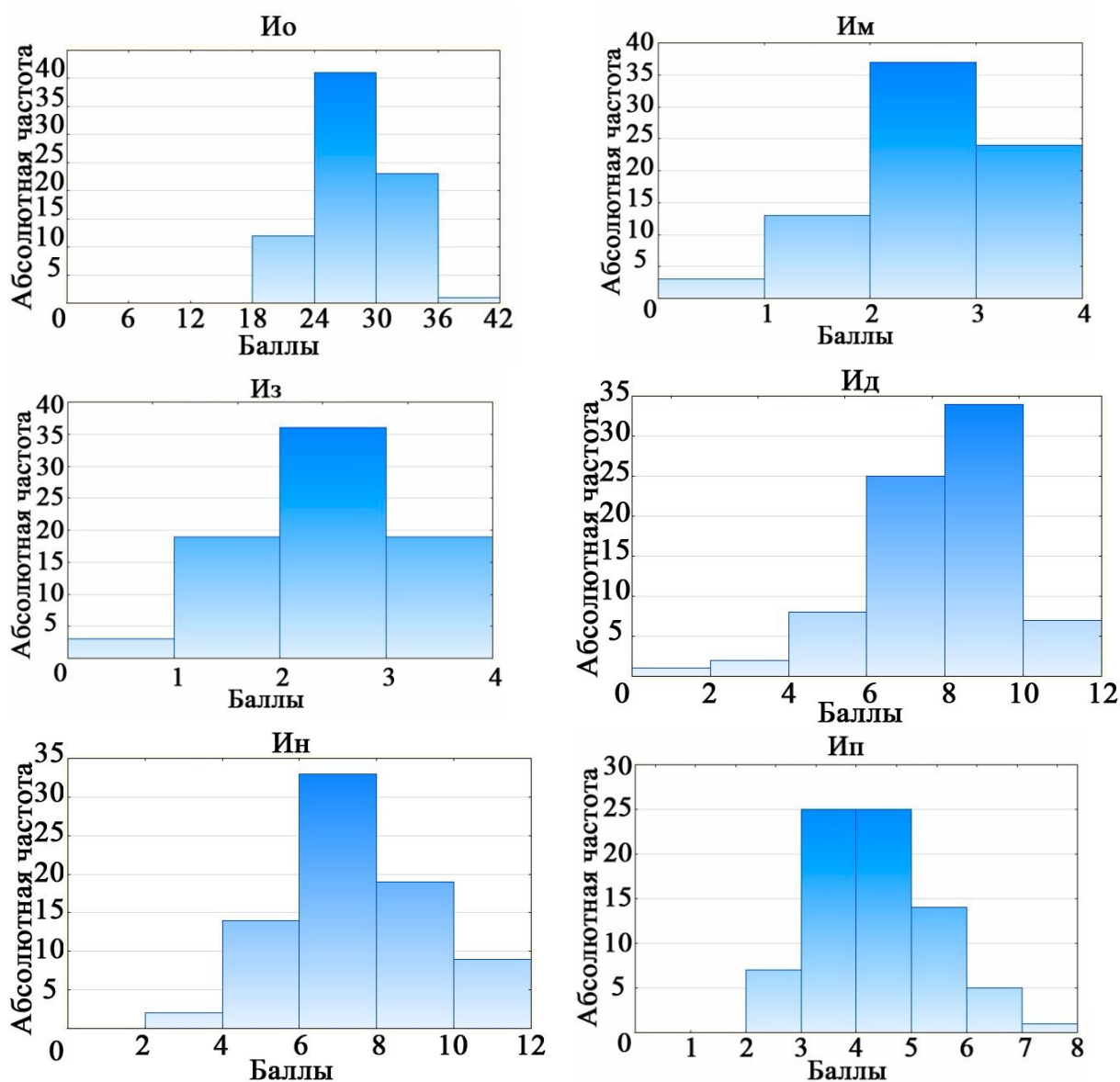


Четвертый тест состоит из 10 вопросов. И на них следует отвечать «да» или «нет». Низкий балл по данному тесту (0-2) означает, что человек трудолюбив, а высокий балл (9-10) – то, что человек предпочитает отдыхать, нежели учиться или работать.

Исследование с помощью перечисленных тестов проводилось без пересечения с расписанием учебного процесса. Вместимость аудиторий позволила рассадить сту-

дентов так, чтобы была обеспечена самостоятельность их работы. Тесты выдавались по очереди, и к выполнению следующего теста можно было приступить только после окончания предыдущего.

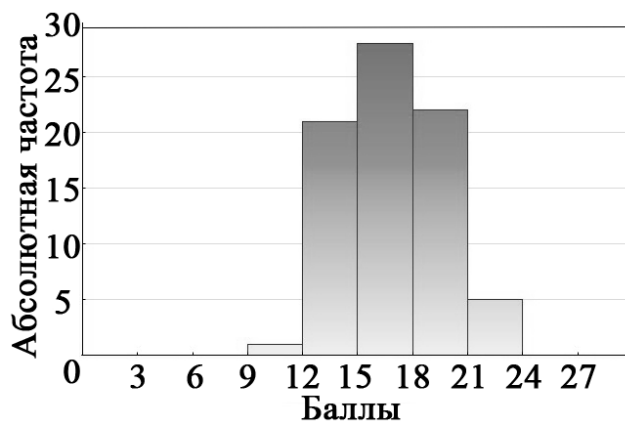
Оценивание результатов тестирования всех студентов проводилось вручную, что позволило получить гистограммы данных, приведенные на рисунках 1–4.



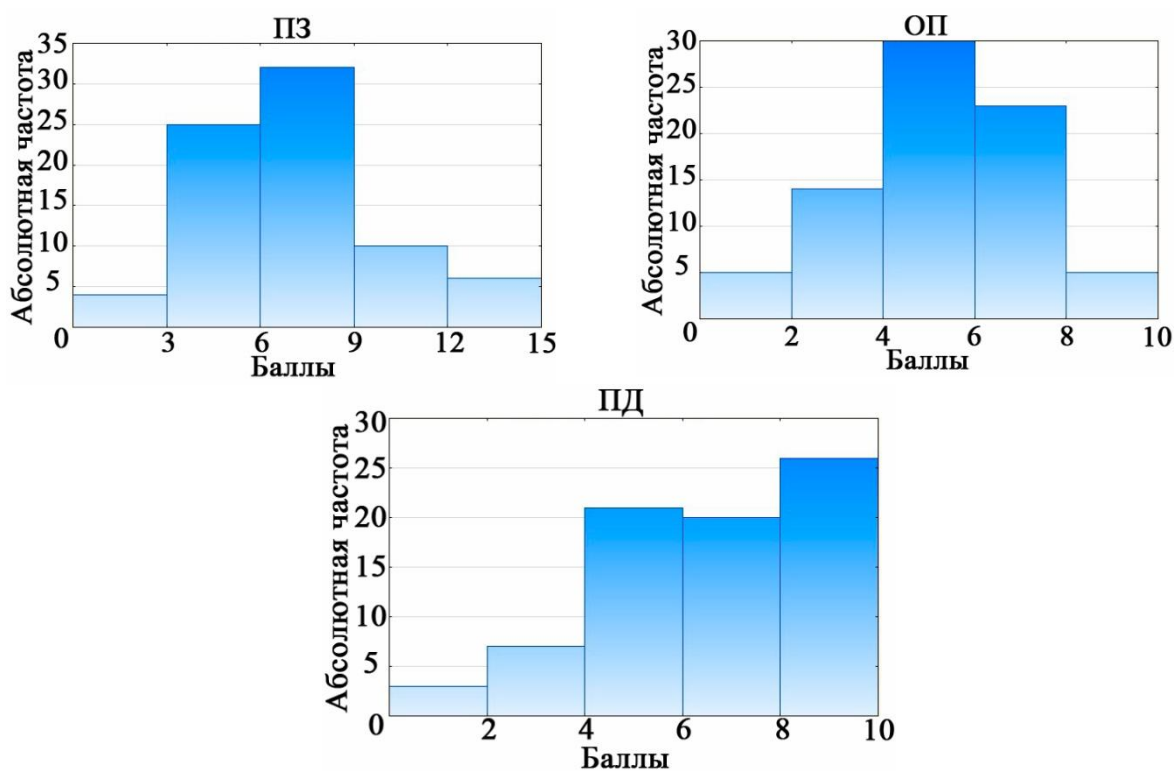
**Рис. 1. Результаты исследования с помощью теста Дж. Роттера**

Как видно из рисунка 1, у большинства студентов общий уровень интернальности (Io) заметно ниже высокого. Аналогично выглядит и интернальность в области межличностных отношений (Im) и ответственности за свое здоровье (Iz). Уровень интернальности несколько ниже высокого, но в

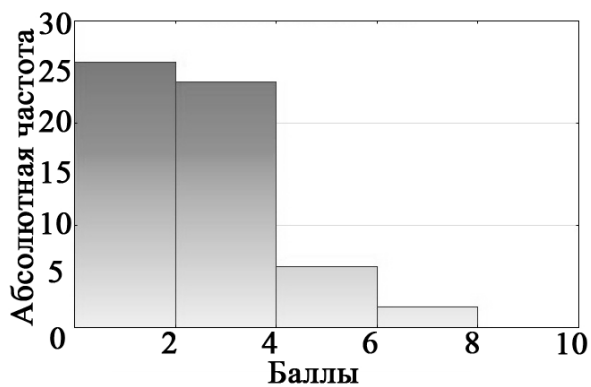
основном выше, чем по шкалам Io, Im и Iz, наблюдается в области достижений (Id). Что касается интернальности в области производственных отношений (Ip), то ее уровень у большинства студентов весьма существенно ниже высокого.



*Рис. 2. Результат исследования по опроснику Т. Элерса*



*Рис. 3. Результаты исследования по опроснику Т. И. Ильиной*



*Рис. 4. Результаты оценки уровня лени студентов*

Рисунок 2 демонстрирует умеренно высокий уровень мотивации большинства студентов к успеху. Рисунок 3 показывает, что уровень мотивации студентов к получению знаний (ПЗ), к сожалению, в основном средний, к овладению профессией (ОП) – несколько выше, но тоже средний. Зато мотивация к получению диплома (ПД) высокая.

Все это подтверждается простейшими статистическими расчетами: определением средних  $X$  и модальных  $M$  (наиболее вероятных) полученных значений показателей (табл. 1) и сопоставлением их с соответствующими ключевыми значениями.

Таблица 1

**Средние и модальные значения результатов тестирования**

Тест	Подтест	В целом по институту		Юноши		Девушки	
		X	M	$X_1$	$M_1$	$X_2$	$M_2$
1	Ио	27,27	25	27,35	25	26,82	24
	Ид	8,38	10	8,38	10	8,36	10
	Ин	7,04	7	7,18	7	6,18	7
	Ип	4,84	4	4,86	4	4,73	5
	Им	3,05	3	3,09	3	2,82	4
	Из	2,92	3	2,92	3	2,91	3
2		17,32	18	17,38	16	17,00	18
3	ПЗ	7,05	7,2	6,98	7,2	7,44	9
	ОП	5,65	7	5,56	5	6,18	6
	ПД	6,75	5	6,66	7,5	7,27	5
4		2,93	2	2,88	2	3,25	2

В табл. 1 наряду с данными, относящимися ко всем испытуемым в целом без учета гендерных различий, мы попытались представить еще и данные, относящиеся отдельно к юношам и девушкам. Конечно, малочисленность протестированных девушек делает сведения о них не столь достоверными, как о юношах, но, тем не менее, определенное представление о том, как отличаются результаты тестирования тех и других, эти тесты дают.

На первый взгляд кажется, что юноши более ответственные, чем девушки: баллы по тесту 1 у юношей выше. Выше у молодых людей и мотивация к успеху (тест 2). Вместе с тем складывается впечатление, что девушки сильнее мотивированы к обучению в вузе, а юноши более трудолюбивы и активны, чем девушки, так как по тестам 3 и 4  $X_2 > X_1$ .

Проверим, насколько кажущиеся различия  $X_1$  и  $X_2$  существенны. Для этого вычислим среднеквадратические отклонения  $S_1$  и  $S_2$  значений от  $X_1$  и  $X_2$  (табл. 2), воспользуемся критерием  $t$  Стюдента [7] и определим статистическую значимость расхождений  $X_1$  и  $X_2$  из табл. 1 для всех тестов. Примем доверительную вероятность определения  $\alpha=0,90$ . Табличное значение критерия при таком  $\alpha$  в рассматриваемом случае равно  $t_{кр}=1,664$ . При расчете используем формулу

$$t = \frac{|X_1 - X_2|}{\sqrt{n_1 \cdot s_1^2 + s_2 \cdot s_2^2}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 + n_2 - 2)}{n_1 + n_2}},$$

где  $n_1$  и  $n_2$  – количества сравниваемых значений.

Таблица 2

**Среднеквадратические отклонения  $S$  от средних и расчетные значения критерия  $t$**

Тест	Подтест	S	t
1	Ио	4,62	0,943
	Ид	1,86	0,874
	Ин	2,00	0,912
	Ип	1,11	0,732
	Им	0,84	0,693
	Из	0,81	0,954
2		2,73	0,543
3	ПЗ	2,93	0,731
	ОП	2,03	0,932
	ПД	2,22	0,843
4		1,79	0,356

Расчеты показывают, что расхождения  $X_1$  и  $X_2$  статистически незначимы. Что это означает? По-видимому, то, что различия по интересующим нас психологическим качест-

вам между юношами и девушками, обучающимися по указанным направлениям, пренебрежимо малы. Объяснить это можно, скорее всего, влиянием среды. Находясь в

юношеской среде, численность которой значительно преобладает над девичьей, девушки воспринимают взгляды и жизненные установки юношей и во многом им уподобляются. Это одно из проявлений своеобразного чувства коллективизма, которое, несмотря на некоторую стратификацию по интересам, свойственно студенчеству. Не исключено, однако, что такое подобие имеет место и изначально, и именно им при поступлении девушек в технический вуз обусловлен выбор направления обучения.

Если же попытаться найти хотя бы основное объяснение общих результатов проведенного исследования, то его вариантом может быть следующее.

1. Исследованные качества студентов принципиально не отличаются от этих качеств в нашем обществе в целом и в частности от его не столь уж высокой общей интернальности, интернальности в области

межличностных отношений и здоровья. Каково общество в целом, как оно воспитывает молодежь, таков и результат.

2. Пониженный уровень интернальности в области профессиональных отношений есть – в значительной степени, проявление бытующей в нашей стране мифологии о всеобщем протекционизме и слабой связи между профессионализмом и карьерой.

3. Стремление получить диплом, преваляющее над получением знаний и профессии, – следствие инфантильности молодежи, а также излишне повышенной в настоящее время формально-бюрократической значимости документа об образовании, звании, ученой степени и т. п.

Разумеется, приведенное объяснение неполно и может быть оспорено. Но в таком случае, как нам представляется, оно должно послужить стимулом для дальнейших исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боровицкая С. В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз // Психологическая служба образования : мат-лы докл. конф. в Сочи. СПб., 1997.
2. Вовчик-Блаkitная М. В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов // Воспитание, обучение, психическое развитие : тез. докл. к IV Всесоюзн. съезду Общества психологов СССР. Ч. 2. М., 1983.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000.
4. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : Эксмо, 2007.
5. Печников А. Н., Мухина Г. В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД // Психология: итоги и перспективы : тез. науч.-практ. конф. СПб., 1996.
6. Рахматуллина Ф. М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: психологическая служба в вузе. Казань, 1981.
7. Солонин И. С. Математическая статистика в технологии машиностроения. М. : Машиностроение, 1972.
8. URL: <http://psycabi.net/testy/21>.
9. URL: <http://psitest.com.ru/test.php?id=19>.

#### REFERENCES

1. Borovitskaya S. V. Nekotorye osobennosti motivatsii postupleniya v pedagogicheskiy vuz // Psikhologicheskaya sluzhba obrazovaniya : mat-ly dokl. konf. v Sochi. SPb., 1997.
2. Vovchik-Blakitnaya M. V. Motivatsionnyy aspekt razvitiya uchebnoy deyatel'nosti studentov // Vospitanie, obuchenie, psikhicheskoe razvitie : tez. dokl. k IV Vsesoyuzn. s"ezdu Obshchestva psikhologov SSSR. Ch. 2. M., 1983.
3. Il'in E. P. Motivatsiya i motivy. SPb. : Piter, 2000.
4. Karelin A. A. Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov. M. : Eksmo, 2007.
5. Pechnikov A. N., Mukhina G. V. Osobennosti uchebnoy motivatsii kursantov yuridicheskikh vuzov MVD // Psikhologiya: itogi i perspektivy : tez. nauch.-prakt. konf. SPb., 1996.
6. Rakhmatullina F. M. Motivatsionnaya osnova uchebnoy deyatel'nosti i poznavatel'noy aktivnosti lichnosti: psikhologicheskaya sluzhba v vuze. Kazan', 1981.
7. Solonin I. S. Matematicheskaya statistika v tekhnologii mashinostroeniya. M. : Mashinostroenie, 1972.
8. URL: <http://psycabi.net/testy/21>.
9. URL: <http://psitest.com.ru/test.php?id=19>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

**Карыбекова Нургул Муратбековна,**

старший преподаватель, Кыргызско-Турецкий университет «Манас»; 720044, Кыргызстан, г. Бишкек, пр-т Мира, д. 56;  
e-mail: nkarybekova@yahoo.com

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМИ  
НА БАЗЕ ДВУЯЗЫЧИЯ В ВУЗАХ КЫРГЫЗСТАНА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** двуязычие; иностранные языки; сравнительный анализ; культурологический подход; педагогические условия.

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена сравнительному анализу формирования языковой компетенции и культурного уровня студентов, изучающих иностранные языки на базе двуязычия. Теоретическую основу экспериментальной работы составляет идея культурологического подхода и создание педагогических условий, способствующих расширению культурного и языкового пространства будущих специалистов в вузах Кыргызской Республики. Основной задачей образования с точки зрения культурологического подхода становится вооружение студентов определенным кругом систематизированных знаний о языках, культуре и государствах мира, об их взаимоотношениях и др. Современное общество рассматривается как единый организм, вне которого трудно представить формирование личности. Эти обстоятельства послужили теоретической предпосылкой для построения опытно-экспериментальной работы по совершенствованию изучения иностранного языка на базе двуязычия. В результате опытно-экспериментальной работы можно заключить, что успешность изучения иностранного в условиях двуязычия во многом зависит от ряда педагогических условий, где главным является насыщение содержания образования культурологическим материалом и соблюдение критериев языковой компетенции, а также использование лично ориентированных технологий, которые позитивно влияют на отношение и внутреннюю мотивацию студентов к изучению иностранного языка на базе двуязычия.

**Karybekova Nurgul Muratbekovna,**

Senior Lecturer, Kyrgyzstan-Turkey University Manas, Bishkek, Kyrgyzstan

**EXPERIMENTAL WORK ON LEARNING FOREIGN LANGUAGES BY BILINGUAL STUDENTS  
IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF KYRGYZSTAN**

**KEY WORDS:** bilingualism; foreign languages; comparative analysis; culturological approach; pedagogical conditions.

**ABSTRACT.** This article is devoted to the comparative analysis of the language and cultural competence formation in the process of foreign language learning by bilingual students. Theoretical basis of experimental work is related to culturological approach and pedagogical conditions which encourage the students of higher educational institutions of Kyrgyz Republic to improve their cultural and language skills. The main purpose of the education based on culturological approach is giving the students the information related to languages, cultures, different countries and relationships between them. The modern society is considered to be the integral system which cannot be imagined without personality formation. All the mentioned conditions became the theoretical background of experimental work connected with learning foreign languages in bilingual classrooms. According to the results of experimental work we can make conclusion that the effectiveness of foreign language learning by bilingual students depends on the specific pedagogical conditions, application of culturological materials into curriculum and student-oriented technologies, which have a positive impact on the attitude and internal motivation of students.

В современном обществе Кыргызской Республики хорошо осознается необходимость практического владения студентами иностранными языками (ИЯ) на базе двуязычия. Владение ИЯ в поликультурных условиях расширяет экономические, общественные и культурные сферы жизнедеятельности студентов и из личной потребности постепенно перерастает в общественную и государственную необходимость, так как современное общество все больше глобализируется и становится открытым для межкультурных коммуникаций.

Следовательно, современный человек находится в особой социокультурной ситуа-

ции, взаимодействие в которой требует от него диалогичности, многоязычия, понимания и уважения не только своей, но и культурной идентичности других людей [2].

В законе Кыргызской Республики говорится, что «среднее общее образование – целенаправленный непрерывный процесс воспитания и обучения гармонично развитой личности, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, трудовой деятельности, к самообразованию и самосовершенствованию» [8]. Данное обстоятельство требует нового осмысления уже сложившихся научно-теоретических основ об-

разования и воспитания и поиска новых парадигм образования, отвечающих вызовам современного общества по подготовке специалистов нового поколения.

Перед вузами стоит задача не только подготовить квалифицированных специалистов по определенному профилю, но и сформировать разносторонних, социально развитых, конкурентоспособных личностей, готовых к постоянной профессиональной и социальной мобильности в современном обществе.

Одной из главных задач образования в этой связи выступает формирование у молодежи путем воспитания именно духовной (т. е. нематериальной) культуры, которая наиболее отчетливо проявляется во взаимоотношениях людей и в особенности между представителями разных национальностей [5].

Кыргызстан представляет собой многокультурное государство, состоящее из множества этносов. Они различны по своему количественному составу, языку и культуре, духовному складу и вероисповеданию, экономическим и социальным характеристикам. Поэтому именно культура как объединяющая общественная система ценностей и одновременно как духовный потенциал народов должна предопределять вектор и границы образования в нашей стране [3; 1].

Основной задачей образования с точки зрения культурологического подхода становится вооружение студентов определенным кругом систематизированных знаний о языках, культуре и государствах мира, об их взаимоотношениях и др. Современное общество рассматривается как единый организм, вне которого трудно представить формирование личности. Эти обстоятельства послужили теоретической предпосылкой для построения опытно-экспериментальной работы по совершенствованию изучения ИЯ на базе двуязычия.

А. М. Новиков под экспериментальной работой понимает общий эмпирический метод исследования, суть которого заключается в том, что явления и процессы изучаются в контролируемых и управляемых условиях [11]. По мнению Н. О. Яковлевой, педагогический эксперимент – это комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности выдвинутой гипотезы [14]. И. П. Подласый рассматривает педагогический эксперимент как научно поставленный опыт преобразования педа-

гогического процесса в точно учитываемых условиях [12]. Для Ю. З. Кушнера рассматриваемый эксперимент представляет активное вмешательство исследователя в изучаемое им педагогическое явление с целью открытия закономерностей и изменения существующей практики [10]. Из вышеупомянутых определений опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод, что педагогический эксперимент является методом активного целенаправленного изучения отдельных сторон образовательного процесса.

Приступая к осуществлению опытно-экспериментальной работы, мы выделили критерии развития языковой компетенции и культурного уровня студентов, изучающих ИЯ на базе двуязычия, в контрольной и экспериментальной группах.

Среди вышеуказанных критериев присутствуют:

- смысловой, предполагающий личный смысл и цели студента в процессе изучения ИЯ в условиях двуязычия;
- ценностно ориентированный, предполагающий понимание роли и важности родного языка и культуры в процессе изучения ИЯ на базе двуязычия;
- профессионально направленный, предполагающий понимание важности иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

По мнению Л. Д. Старикова, критерии – это качества, свойства, признаки изучаемого объекта, на основе которых можно судить о состоянии и уровне функционирования [13]. В соответствии с указанными критериями определены показатели, позволяющие сравнить изменение состояния языковой и культурологической компетенции студентов, основанных на реализации культурологического и личностно ориентированного подходов к обучению ИЯ в условиях двуязычия.

Образование, обращенное к человеку и ориентированное на его культуру и личные смыслы, называется культурологическим и личностно ориентированным. Его цель – человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами, ценностями. Такое образование обеспечивает личностное смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию (табл. 1).

Таблица 1

**Критерии и показатели эффективности комплекса педагогических условий, влияющих на изучение ИЯ на базе двуязычия**

Критерий	Показатели Целевой:	Экспер. группа	Контр. группа
1. Смысловой (что наиболее значимо для студентов ИЯ на базе двуязычия)	Влияние ИЯ (помимо знания родного и второго языков) на:		
	- <i>общий культурный уровень студента;</i>	86%	59%
	- <i>быструю адаптацию и социализацию студента в современном мире;</i>	71%	62%
	- <i>общий кругозор и эрудицию студента;</i>	60%	43%
2. Ценностно ориентированный (какую роль имеет родной язык и культура в процессе изучения ИЯ на базе двуязычия)	- <i>являющийся обязательной дисциплиной</i>	7%	25%
	Преимущества изучения родной культуры в сравнении с другими:		
	- <i>способствует к приобщению к мировой культуре;</i>	58%	32%
	- <i>воспитывает толерантное отношение к другим языкам и культурам;</i>	67%	41%
3. Профессионально направленный (какое значение имеет язык для будущей профессиональной деятельности)	- <i>дает возможность свободно общаться с иностранцем (о родной стране, культуре, истории)</i>	69%	31%
	- <i>формирование всесторонне развитой личности; успешная профессиональная социализация.</i>	45%	26%
	- <i>карьерный рост будущего специалиста;</i>	31%	14%

Анализ данных мониторинга на протяжении эксперимента показал положительное влияние экспериментальной работы на повышение интереса к изучению ИЯ и культуры контактирующих народов, что отразилось на количественном и качественном аспектах лингвистических и культурологических знаний. Применяемые способы изучения знаний (устные и письменные опросы, мониторинг, анкетирование, тестирование, самооценка, сочинения) и др. показывают хорошие качественные сдвиги: студенты экспериментальной группы имеют достаточно глубокие знания о самых разных областях иноязычной культуры, умеют их излагать на родном, втором и иностранном языках, характеризуются высокой эрудированностью.

В педагогических исследованиях методы должны применяться в совокупности. Только при этом условии поставленная задача будет решена правильно, будут выявлены научные закономерности того или иного педагогического процесса [7; 9].

Основная масса студентов экспериментальной группы указывает на то, что ИЯ влияет на общий культурный уровень человека (86%, в контрольной группе – 59%); 71% студентов отмечают, что ИЯ помогает быстро адаптироваться и социализироваться в современном мире (в контрольной группе – 62%). Большая часть (60%) студентов экспериментальной группы считает, что изучение ИЯ прежде всего способствует повышению общего кругозора и эрудиции студента (в контрольной группе – 43%). Отношение к ИЯ как к обязательной учебной дисциплине высказывает лишь 7% представителей экспериментальной группы (в контрольной группе – 25%).

На основе анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что по сравне-

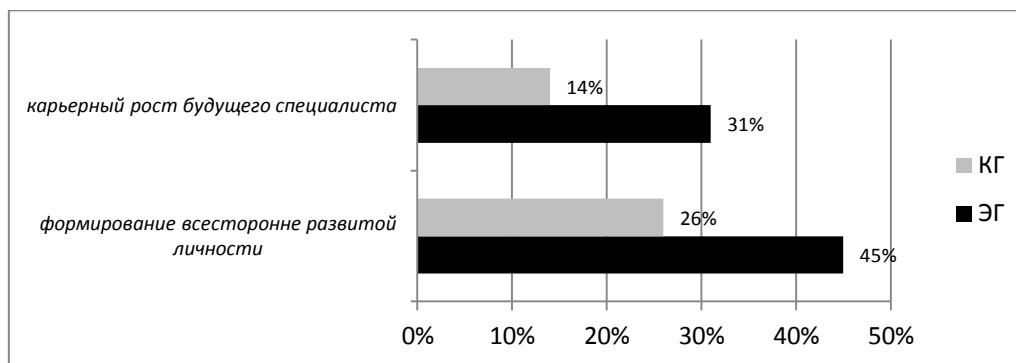
нию с контрольной группой в экспериментальной группе обеспечение культурологического и личностно ориентированного подходов влияют на отношение и внутреннюю мотивацию студентов к изучению ИЯ на базе двуязычия.

Анализ самооценки двуязычных студентов, изучающих ИЯ, в экспериментальных и контрольных группах показал, что обучающиеся экспериментальной группы считают себя более информированными по разным темам, включая темы о родной культуре, об англоязычных странах и культурах ранее изучаемых языков. П. П. Блонкий указывал, что «путь к общечеловеческой культуре лежит через национальное» [4]. Для того чтобы познать другую культуру, приобщиться к общечеловеческим ценностям, необходимо прежде всего знать свою. По мнению А. П. Валицкого, современный человек находится в особой социокультурной ситуации, взаимодействие в которой требует диалогичности, многоязычия, понимания и уважения не только своей, но и культурной идентичности других людей [6].

Студенты контрольных групп по-прежнему ограничены данными из учебников по ИЯ. По мнению студентов экспериментальной группы (45%), изучение ИЯ и родной культуры в сравнении с культурой страны изучаемого языка способствует формированию межкультурных коммуникаций студентов (в контрольной группе – 26%).

Главной целью в опытно-экспериментальных группах являлось объяснение роли и необходимости знания ИЯ помимо родного (кыргызского) и второго (русского) для дальнейшей профессиональной деятельности будущих специалистов.

Ниже представлены влияние изучения ИЯ на карьерный рост и всестороннее развитие личности (рис. 1).



**Рис. 1. влияние изучения ИЯ на карьерный рост и всестороннее развитие личности**

На основании приведенных выше данных можно сделать вывод о том, что экспериментальная группа значительно более профессионально ориентирована по сравнению с контрольной. Студенты контрольной группы также успешно социализируются в многоязычной и многокультурной среде, а студенты экспериментальной группы гораздо шире видят диапазон использования ИЯ в своей будущей профессиональной деятельности.

Что касается ценностно ориентированного критерия, то можно проследить преимущества введения материала, содержащего знания о родной культуре и о других культурах, на занятиях ИЯ с учетом двуязычия. Это способствует возникновению значительной разницы между экспериментальной и контрольной группами: 58% студентов экспериментальной группы отметили, что изучение ИЯ способствует приобщению к мировой культуре, в контрольной группе – 32%. А также 67% студентов экспериментальной группы констатируют, что введение культурологического материала и использование современных технологий в процессе изучения ИЯ с учетом двуязычия воспитывает толерантное отношение к другим языкам и культурам. А в контрольной группе, где использовался традиционный подход обучения ИЯ, с этим мнением согласились только 14% студентов. В экспериментальной группе наблюдается значительное возрастание показателя по вопросу возможности свободного общения с иностранцем (69%) о родной стране, культуре и истории, в контрольной группе на такую возможность указали только 31% участников. Здесь важно отметить, что, по мнению М. Беннета, вначале у учащегося должна быть сформирована готовность признавать этнокультурные различия как что-то позитивное, которая затем должна развиться в способность к межэтническому пониманию и диалогу [15].

Студенты экспериментальной группы, окончившие школы с русским языком обу-

чения, отметили изменение отношения к культуре родного народа. Они подчеркнули, что стали «лучше осознавать истоки родной культуры», что в нашей культуре есть много чего, что «надо сохранять и оберегать». Студенты экспериментальной группы считают себя готовыми к диалогу культур: «Я хорошо знаю свою культуру, мне есть что рассказать и спросить», «Я смогу общаться с иностранцами», «Хочу пообщаться с носителями языка на разные темы». Данные самооценки студентов контрольных групп оказались на прежнем уровне.

Опытно-экспериментальная работа показывает, что успешность изучения ИЯ в условиях двуязычия во многом зависит от ряда педагогических условий, где главным является насыщение содержания образования культурологическим материалом и соблюдение критериев языковой компетенции, а также использование современных технологий обучения.

Подводя итог опытно-экспериментальной работы, мы можем отметить, что произошедшие изменения в уровнях сформированности языковых и культурологических компетенций в процессе изучения ИЯ на базе двуязычия не вызваны случайными причинами, а являются следствием реализации предложенных нами педагогических условий, что позволяет нам сделать вывод: основная цель исследования достигнута, гипотеза подтвердилась. Проведенное исследование подтвердило эффективность использования личностно ориентированного и культурологического подходов при изучении ИЯ в условиях двуязычия.

Динамика жизни, сложность и масштабность социальных задач, стоящих перед высшими учебными заведениями сегодня предъявляют все более возрастающие требования к личности будущего выпускника, который должен выйти из стен вуза как можно более квалифицированно подготовленным к профессиональной деятельности, для чего необходимо опираться на теорию и практику культурологического подхода.



**ЛИТЕРАТУРА**

1. Асипова Н. А. Актуализация кросс культурных процессов и этнопедагогическое образование // Изв. АПСН. Вып. 7. 2003. С. 26-32.
2. Асипова Н. А. Актуальные проблемы воспитания и образования учащейся молодежи : сб. избр. ст. Б. : Манас, 2016. 81 с.
3. Асипова Н. А. Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников. Бишкек : Илим, 1994.
4. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения. М., 1979. 63 с.
5. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. 1999. №4. С. 14.
6. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. 1999. №4. С. 12-18.
7. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. завед. М. : Академия, 2007.
8. Закон Кыргызской Республики от 30.07.2013 г. № 176. Ст. 1.
9. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап. М. : Академия, 2006.
10. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогических исследований : учеб.-метод. пособие. Могилев : Могил. гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 2001.
11. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. М., 1998.
12. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. пособие для студентов пед. вузов : в 2 кн. М. : ВЛАДОС, 1999.
13. Старикова Л. Д., Стариков С. А. Методы педагогического исследования. Екатеринбург : РГППУ, 2010.
14. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. 2002. № 6.
15. Bennet J. Modes of Cross-Cultural Training: Conceptualizing Cross-Cultural Training as Education // International Journal of Intercultural relations. 1986. № 10.

**REFERENCES**

1. Asipova N. A. Aktualizatsiya kross kul'turnykh protsessov i etnopedagogicheskoe obrazovanie // Izv. APSN. Vyp. 7. 2003. S. 26-32.
2. Asipova N. A. Aktual'nye problemy vospitaniya i obrazovaniya uchashcheyasya molodezhi : sb. izbr. st. B. : Manas, 2016. 81 s.
3. Asipova N. A. Nauchno-pedagogicheskie osnovy formirovaniya kul'tury mezhnatsional'nogo obshcheniya shkol'nikov. Bishkek : Ilim, 1994.
4. Blonskiy P. P. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M., 1979. 63 s.
5. Valitskaya A. P. Kul'turotvorcheskaya shkola: kontseptsiya i model' obrazovatel'nogo protsessa// Pedagogika. 1999. №4. S. 14.
6. Valitskaya A. P. Kul'turotvorcheskaya shkola: kontseptsiya i model' obrazovatel'nogo protsessa // Pedagogika. 1999. №4. S. 12-18.
7. Zagvyazinskiy V. I., Atakhanov R. Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobie dlya studentov vysshikh ped. ucheb. zaved. M. : Akademiya, 2007.
8. Zakon Kyrgyzskoy Respubliki ot 30.07.2013 g. № 176. St. 1.
9. Kraevskiy V. V. Metodologiya pedagogiki: novyy etap. M. : Akademiya, 2006.
10. Kushner Yu. Z. Metodologiya i metody pedagogicheskikh issledovaniy : ucheb.-metod. posobie. Mogilev : Mogil. gos. un-t im. A. A. Kuleshova, 2001.
11. Novikov A. M. Nauchno-eksperimental'naya rabota v obrazovatel'nom uchrezhdenii. M., 1998.
12. Podlasyy I. P. Pedagogika. Novyy kurs : ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov : v 2 kn. M. : VLADOS, 1999.
13. Starikova L. D., Starikov S. A. Metody pedagogicheskogo issledovaniya. Ekaterinburg : RGPPU, 2010.
14. Yakovleva N. O. Proektirovanie kak pedagogicheskiy fenomen // Pedagogika. 2002. № 6.
15. Bennet J. Modes of Cross-Cultural Training: Conceptualizing Cross-Cultural Training as Education // International Journal of Intercultural relations. 1986. № 10.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

**Суетин Павел Сергеевич,**

старший преподаватель, кафедра спортивных дисциплин, Институт физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: suetin81@mail.ru

**Терентьев Алексей Евгеньевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: terentev@uspu.ru

**РОЛЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕРОПРИЯТИЙ ВФСК ГТО В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** мероприятия ВФСК ГТО; комплекс ГТО; проект; проектирование; проектная деятельность; профессиональная направленность.

**АННОТАЦИЯ.** Для деятельности по разработке и реализации мероприятий в системе ВФСК ГТО характерно наличие педагогического потенциала, так как данная комплексная деятельность и ее результаты создают личности условия для овладения новыми знаниями и формирования новых ценностных ориентаций, профессиональных компетенций, предпочтений и предпосылок. В данной статье в качестве основного вида деятельности по формированию профессиональной направленности студентов педагогических вузов рассматривается проектная деятельность в рамках мероприятий комплекса ГТО. Система ВФСК ГТО имеет ярко выраженную социально-культурную направленность с существенным оздоровительно-спортивно-прикладным уклоном. Однако мероприятия, проводимые в структуре комплекса ГТО, тематически разнонаправленны, имеют широкий спектр соответствующих целей и задач, а также отличаются значительной разновидностью форм проведения, многообразием содержания и т. д. Данное разнообразие особенно характерно для мероприятий, проводимых, в частности, в рамках образовательной, военно-патриотической или культурно-просветительской программ системы ВФСК ГТО. Очевидно, что специфика и столь существенная разносторонность комплекса ГТО характеризуют его как универсальную площадку, обладающую значительным потенциалом для деятельности по развитию и реализации профессиональных способностей будущих педагогов различных специальностей.

**Suetin Pavel Sergeevich,**

Senior Lecturer, Department of Physical Education, Institute of Physical Education, Ural State Pedagogical University.

**Terentiev Alexey Evgenievich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Physical Education, Ural State Pedagogical University.

**THE ROLE OF PLANNING OF READY FOR LABOUR AND DEFENSE COMPLEX IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITIES STUDENTS**

**KEYWORDS:** ready for labour and defense complex; project; project planning; project activity; professional orientation.

**ABSTRACT.** Planning of the complex Ready for Labour and Defense has pedagogical potential, because this complex work and its results give a person opportunity to acquire new knowledge and to form value orientations, professional competences, preferences and prerequisites. The main activity on formation of professional orientation of the students of a pedagogical university is work on projects in the frameworks of the complex Ready for Labour and Defense. The system of Ready for Labour and Defense has socio-cultural orientation with the huge health improving and sport potential. At the same time the events held according to the complex Ready for Labour and Defense are devoted to different topics, have different goals and tasks, are organized in different forms etc. Such diversity is especially characteristic of the events held in the frameworks of educational, military-patriotic and cultural programs of the complex Ready for Labour and Defense. It is obvious that the diversity of the complex Ready for Labour and Defense proves it to be a perfect basis with great potential for the development and application of professional qualities of future teachers of different specialties.

В современной системе вузовского образования широкое признание получила концепция, в соответствии с которой обучение в образовательном процессе решает задачу по вовлечению студентов в активную самостоятельную учебно-познавательную деятельность, стимулирующую процесс их дальнейшего саморазвития. Организованная преподавателем поисковая, исследовательская деятельность студентов предполагает не только достижение этого

результата. На этой основе происходит погружение участников в проектно-командную деятельность, которая помогает эффективному усвоению знаний, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности [4].

Деятельность по развитию и укреплению профессиональной направленности целесообразно осуществлять в процессе всего периода обучения в педагогическом образовательном учреждении (училище, кол-

ледже, вузе). Одним из обязательных факторов данного направления является самостоятельная проектная деятельность студентов – будущих педагогов. В первую очередь здесь подразумевается формирование у студентов теоретических знаний, практических умений и навыков по разработке и организации элементов деятельности педагога: работа в области дидактики, воспитательная работа, педагогическая диагностика, педагогический менеджмент и т. д. Готовность к подобной деятельности реализуется в компетенциях студентов по формулировке целей предстоящей деятельности, по определению соответствующих ей задач и этапов на пути к ее достижению, по осуществлению замысла на практике, по анализу полученных результатов и т. п.

Изучению проблем проектирования в образовании посвятили свои научные труды множество ученых: В. И. Загвязинский, Е. С. Заир-Бек, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Е. С. Полат, И. Д. Чечель, С. Т. Шацкий, Г. П. Щедровицкий и др.

Понятие «проект» (в переводе с латинского «projectus» – «брошенный вперед», с английского «project» – замысел, план; разработанный план) широко используется в системе образования. В контексте педагогики это понятие принято рассматривать в качестве:

- метода обучения, используемого при изучении любой дисциплины, применяемого как в учебной деятельности, так и во внеучебной работе, формирующего широкий спектр компетенций и позволяющего учащимся приобрести необходимый опыт;

- альтернативы традиционным формам организации учебного процесса;

- самостоятельной практико-направленной деятельности интегративного характера по решению учащимися разнообразных задач: учебных, исследовательских, прикладных, социальных, культурных и др.;

- формата для достижений и результатов.

Однако, абстрагируясь от педагогической трактовки, многозначное и многоаспектное понятие «проект» рассматривается под разными углами и плоскостями в качестве:

- отражения интересов участников;

- организованной «самодеятельности» (принципов самообразования, выбора индивидуального способа решения задачи, разработки собственного плана действий);

- работы в команде (в ролях лидера-организатора, исполнителя, эксперта, исследователя и т. д.);

- творческой лаборатории (многовариативности путей решения, поиска альтернатив, принципа оригинальности);

- организации ценностных смыслов (социальных значимостей, формирования граж-

данского сознания, опыта «социальной коммуникации»);

- свободного выбора образовательной деятельности, тематики проекта, вариантов деятельности;

- включения всех субъектов в поисковую, исследовательскую деятельность;

- систематического отслеживания результатов работы (презентации);

- фиксированного времени (контроля и рефлексии) [3].

В современной литературе выделяют два основных подхода к определению проекта: системный и деятельностный.

Системный подход трактует проект как систему временных действий, направленных на достижение неповторимого, но в то же время конкретного результата. Проекты при всей своей разнообразности и многоплановости характеризуются следующими общими признаками.

- Разовость. Проекты представляют собой разовое явление. Они приходят и уходят, появляются и исчезают, оставляя после себя конкретные результаты, существенно отличаясь от наших повседневных обязанностей и деятельности.

1. Уникальность. Не существует двух одинаковых проектов. Каждый проект вне зависимости от результатов в своей основе имеет что-либо неповторимое, свойственное только для него.

2. Инновационность. В процессе реализации проекта всегда создается нечто новое. Изменения могут быть разными по характеру, объему.

3. Результативность. Проекты имеют вполне конкретные результаты. Это могут быть новый дом, изданная книга, победа на выборах... Любой проект нацелен на получение определенных результатов, то есть целенаправлен.

4. Временная локализация. Проекты ограничиваются строгими временными рамками. В результате проекта создается что-либо к установленному сроку, проект имеет планируемый срок окончания, после которого команда проектантов распускается.

Деятельностный подход определяет проект как деятельность субъекта по преобразованию объекта из исходного состояния в состояние желаемого будущего, которое наиболее полно отвечает его представлениям. Таким образом, проект в самом широком смысле может пониматься как творческая, разумная, целеполагающая деятельность субъекта. Сущность любого проекта заключается в деятельности [2, с. 12].

Н. Ф. Яковлева рассматривает проект как реалистический замысел о желаемом будущем, содержащий в себе рациональное обоснование и конкретный способ практи-

ческого осуществления. Обобщенное понятие проекта она формулирует следующим образом: **проект** – это ограниченная во времени деятельность, представленная в виде мероприятий, направленная на решение социально значимой проблемы и достижение определенной цели, предполагающая получение ожидаемых результатов путем решения связанных с целью задач, обеспеченная необходимыми ресурсами и управляемая на основе постоянного мониторинга. В данном определении слова *деятельность, решение, цели, результаты, задачи, ресурсы, управление, мониторинг* она указывает в качестве ключевых и образующих структуру проекта [19].

Во второй половине XX века проективный компонент был выделен в структуре педагогической деятельности. Понятийный аппарат педагогики наполнился новыми терминами, такими как «педагогическое проектирование», «проектировочная деятельность учителя», «педагогический проект». Объектом проектирования в данном случае выступают идеальные средства: содержание, принципы, методы, формы педагогической деятельности. Педагогическое проектирование выступает как своеобразная форма осуществления и фиксации социального целеполагания, где проектирование встроено в систему педагогического производства. Оно представляет собой своеобразную многоярусную сферу, в которой продукты деятельности, полученные на предыдущем уровне, передаются последующему и становятся либо средствами, либо регулятивными установками [10].

В. И. Загвязинский, И. А. Колесникова, А. А. Орлов, В. А. Слостенин, Н. О. Яковлева и др., анализируя творческую педагогическую деятельность, указывали на проективные компоненты и через проектирование обосновывали способности, необходимые для развития педагогического мастерства.

Выделение проектирования в качестве особого вида педагогической деятельности стало правомерным тогда, когда стала востребованной интеграция знаний в единую систему вокруг решения педагогических задач. Проектирование разделяется по харак-

теру решаемых при преобразовании педагогической системы задач.

Педагогическое проектирование выражается в форме прикладного научного направления педагогики и организуемой практической деятельности, ориентированных на решение задач, связанных с развитием, преобразованием, совершенствованием, разрешением противоречий в функциональных системах, модернизацией педагогических процессов в конкретных условиях.

Учитывая и обобщая вышесказанное, педагогическое проектирование можем опередить через структурные и процессуальные характеристики деятельности, направленные на решение различных проблем в педагогическом процессе; как специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта; как форма порождения инноваций; как управленческая процедура.

Соответственно, педагогическое проектирование целесообразно рассматривать в формате:

- практико-ориентированной деятельности, направленной на разработку новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности [9];

- новой развивающейся области знаний, способа трактовки педагогической действительности;

- прикладного научного направления педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленных на решение задач по развитию, совершенствованию, разрешению противоречий в современных образовательных системах [6];

- способа нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности [14];

- процесса создания и реализации педагогического проекта;

- специфического способа развития личности [9].

В системе образования проекты отличаются значительным разнообразием и могут классифицироваться по разным основаниям. С. А. Домрачева предлагает представленную в таблице 1 классификацию проектов на основании их типологических признаков, выделенных Е. С. Полат.

Таблица 1

**Классификация педагогических проектов**

Типологические признаки проекта	Тип проекта
по доминирующей в проекте деятельности	исследовательский
	поисковый
	творческий
	ролевой (игровой)
	прикладной
	ознакомительно-ориентировочный (информационный)
по предметно-содержательной области	монопроект (в рамках нескольких областей знаний)
	межпредметный (в рамках нескольких областей знаний)
по характеру координации проектов	непосредственный (явный характер участия в проекте педагога или специалиста в той области знаний, которая подлежит изучению)
	скрытый (неявный, имитирующий характер участия в проекте)
по характеру контактов	внутренние или региональные (в пределах одной страны)
	международные (представители разных стран)
по количеству участников проекта	личностные (между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах)
	парные (между парами участников)
	групповые (между группами участников)
по продолжительности выполнения проектов	краткосрочные (для решения небольшой проблемы или части крупной проблемы)
	средней продолжительности (от недели до месяца)
	долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев)

В педагогике к использованию метода проектов выделяют определенные базовые требования, характеризующиеся:

- наличием существенной в исследовательском, творческом, жизненном контексте задачи (проблемы), актуальной для студентов и требующей интегрированного знания, исследовательского подхода в ее решении;
- практической и теоретической значимостью конечного результата (не смотря на то что ценность проекта заключается не только в конечном продукте, но и в самом процессе его достижения);
- самостоятельной (индивидуальной, парной, групповой) деятельностью студентов, деятельностью в сотрудничестве, но не в конкуренции.

Также необходимо отметить обязательность активности, добровольной включенности и эмоционального проживания, личного участия в проекте. Одна из особен-

ностей проектирования заключается в необходимости учета мнения и предложений всех участников проекта.

Соблюдение данных условий обеспечивает осуществление целостной подготовки будущего педагога через параллельное развитие профессиональных знаний и коммуникативных, методических умений, необходимых в профессионально педагогической деятельности, тем самым содействуя полноценному развитию профессиональной направленности.

Педагогическое проектирование позволяет создать для будущих специалистов определенную учебно-воспитательную среду, способствующую раскрытию возможностей и способностей, проявлению необходимых личностных качеств.

В таблице 2 представлена унифицированная структура проектирования, содержащая три основных этапа [13].

Таблица 2

**Этапы педагогического проектирования**

Подготовительный этап	Этап реализации проекта	Рефлексивный этап
Диагностика реальной ситуации; изучение, описание проблемной ситуации и выделение основного противоречия; формулировка проблемы; формирование (актуализация, осмысление, поиск) ценностей; создание образа результата (конкретизация желаемых результатов, определение стиля оформления, выбор формата проекта)	Поэтапное планирование действий по достижению проектной цели по времени (в соответствии с календарным планом); мысленное экспериментирование применения проекта; обмен, корректировка и согласование замысла в ходе реализации; разработка нескольких возможных вариантов проекта, выбор оптимального варианта	Комплексная экспертиза результатов проекта (техническая, дидактическая, психологическая, педагогическая и др.)

В проектной деятельности педагог выступает в качестве руководителя и организатора. Он ответственен за учебно-материально-техническое обеспечение, распределение и координацию работы учащихся, направленность на достижение конечного результата. При необходимости руководи-

тель осуществляет вмешательство в деятельность учащихся.

Однако в среде педагогов существует мнение, что внешние проявления роли руководителя в проектной работе должны быть минимальны. Проектная деятельность требует от учителя не столько объяснения материала, сколько создания условий для

развития мышления учащихся, расширения их познавательного интереса и на этой основе – возможностей самообразования и самореализации в процессе практического применения знаний [3, с. 28].

При организации работы над проектом целесообразно постепенное увеличение доли независимой деятельности студентов. Также в качестве рекомендаций указывается необходимость содействия самостоятельности студентов и активизации у них всех составляющих профессиональной направленности для успешного процесса ее развития.

Следовательно, проектирование играет ведущую роль в процессе становления педагога, так как именно проектная деятельность обеспечивает постепенное превращение учащихся из обычных наблюдателей, знакомящихся с общим процессом деятельности, в специалистов, способных к самостоятельному осмыслению проблемы и поиску пути решения, тем самым способствуя их самосовершенствованию и трансформации из студентов в квалифицированных специалистов.

В целом, проектная деятельность студентов педагогических вузов в системе ВФСК ГТО позволяет:

- реализовать идею целостности учебного процесса, внеучебной деятельности и воспитательной работы;

- углубить представления студентов о специфических особенностях перспективах и возможностях педагогической деятельности;

- формировать мотивационно-ценностное отношение к будущей разноплановой профессии педагога;

- обеспечить студентам возможность самостоятельного выбора участия в том или ином мероприятии комплекса ГТО в зависимости от предпочтений и индивидуальных способностей;

- создать предпосылки и условия для самопознания, саморазвития и самореализации студентов.

Развитие профессиональной направленности целесообразно осуществлять через деятельность, схожую по содержанию и условиям с деятельностью специалиста после окончания вуза, то есть через моделирование профессионального труда (его условий, задач и т.п.), обеспечивающее выполнение студентами профессиональных функций по профилю специальности, на основе полученных знаний и опыта [10]. С учетом многообразия и разновидности мероприятий проектная деятельность в системе ВФСК ГТО обладает значительным потенциалом, способным полноценно обеспечить условия для подобного моделирования, применительно к различным педагогическим специальностям.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Биктуганова М. Ю., Терентьев А. Е. Условия внедрения и пропаганды Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в процессе организации духовно-нравственного воспитания в системе высшего профессионального образования // Педагогическое образование в России. 2014. №9. с.15-18
2. Боронина Л. Н., Сенук З. В. Основы управления проектами : учеб. пособие. Екатеринбург : Урал. ун-т, 2015. 112 с.
3. Брыкова О. В. Проектная деятельность с использованием информационных технологий в учебном процессе : метод. пособие – СПб. : Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2007. 100 с.
4. Домрачева С. А. Социально-педагогическое проектирование: учебное пособие. Йошкар-Ола, 2012. – 106 с.
5. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2010. 176 с.
6. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. СПб. : Просвещение, 1995. 224 с.
7. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика. М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2006. 192 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2003. 384 с.
9. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. М. : Академия, 2005. 288 с.
10. Коршунова Н. Л. Проекты и прожектыв в педагогике // Педагогика. 2003. № 5. С. 3-9.
11. Кривошекова М. С. Дизайн внеучебных проектов студентов как условие развития профессиональной направленности будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008. 155 с.
12. Кривошекова М. С. Проектный дизайн и дизайн проектирования в развитии профессиональной направленности будущего педагога // Специальное образование. 2011. №4. с.121-130.
13. Курносова С. А. Этапы проектирования педагогического дизайна // Вестник ЧГПУ. 2011. №9. с.72-80.
14. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании : монография. Минск : Нац. ин-т образования, 1999. 287 с.
15. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 272 с.
16. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 224 с.

17. Чечель И. Д. Метод проектов : субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. 1998. № 4. С. 3-10.
18. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 2. 416 с.
19. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА, 2014. 144 с.

#### REFERENCES

1. Biktuganova M. Yu., Terent'ev A. E. Usloviya vnedreniya i propagandy Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» v protsesse organizatsii dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №9. s.15-18
2. Boronina L. N., Senuk Z. V. Osnovy upravleniya proektami : ucheb. posobie. Ekaterinburg : Ural. un-t, 2015. 112 s.
3. Brykova O. V. Proektnaya deyatel'nost' s ispol'zovaniem informatsionnykh tekhnologiy v uchebnom protsesse : metod. posobie – SPB. : Regional'nyy tsentr otsenki kachestva obrazovaniya i informatsionnykh tekhnologiy, 2007. 100 s.
4. Domracheva S. A. Sotsial'no-pedagogicheskoe proektirovanie: uchebnoe posobie. Yoshkar-Ola, 2012. – 106 s.
5. Zagvyazinskiy V. I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M. : Akademiya, 2010. 176 s.
6. Zair-Bek E. S. Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya. SPb. : Prosveshchenie, 1995. 224 s.
7. Zeer E. F., Pavlova A. M., Sadovnikova N. O. Proforientologiya: teoriya i praktika. M. : Akad. proekt ; Ekaterinburg : Delovaya kn., 2006. 192 s.
8. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. M. : Logos, 2003. 384 s.
9. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. P. Pedagogicheskoe proektirovanie. M. : Akademiya, 2005. 288 s.
10. Korshunova N. L. Proekty i prozhekty v pedagogike // Pedagogika. 2003. № 5. S. 3-9.
11. Krivoshchekova M. S. Dizayn vneuchebnykh proektov studentov kak uslovie razvitiya professional'noy napravlenosti budushchikh pedagogov : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2008. 155 s.
12. Krivoshchekova M. S. Proektnyy dizayn i dizayn proektirovaniya v razvitii professional'noy napravlenosti budushchego pedagoga // Spetsial'noe obrazovanie. 2011. №4. s.121-130.
13. Kurnosova S. A. Etapy proektirovaniya pedagogicheskogo dizayna // Vestnik ChGPU. 2011. №9. s.72-80.
14. Masyukova N. A. Proektirovanie v obrazovanii : monografiya. Minsk : Nats. in-t obrazovaniya, 1999. 287 s.
15. Polat E. S. Novye pedagogicheskie i informatsionnyetekhnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobie. M. : Akademiya, 2005. 272 s.
16. Slastenin V. A., Podymova L. S. Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost'. M. : Magistr, 1997. 224 s.
17. Chechel' I. D. Metod proektov : sub"ektivnaya i ob"ektivnaya otsenka rezul'tatov // Direktor shkoly. 1998. № 4. S. 3-10.
18. Shatskiy S. T. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya : v 2 t. M. : Pedagogika, 1980. Т. 2. 416 s.
19. Yakovleva N. F. Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom uchrezhdenii : ucheb. posobie. M. : FLINTA, 2014. 144 s.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

**Суrowегин Антон Вячеславович,**

аспирант, Ивановский государственный университет (Шуйский филиал); 155908, г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24;  
e-mail: Sav\_37@mail.ru

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА  
КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МЧС РОССИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационные технологии; инновационные формы; познавательный интерес; дидактические возможности; тренажер; учебно-тренажерный комплекс; пожарная техника.

**АННОТАЦИЯ.** Потребности рынка труда, задающие вектор развития современного образования, формируют своего рода модель или эталон разносторонне развитого и компетентного в подавляющем спектре вопросов специалиста. Специалиста, который будет обладать навыками работы с современными техническими средствами, сможет анализировать обстановку и принять единственно верное решение, способствующее достижению поставленной задачи в кратчайший отрезок времени. Такая модель будущего специалиста применима ко многим профессиям, но для специалистов, от знаний и умений которых будут зависеть жизни людей, данное правило является обязательным к исполнению. Образование должно не только накопить у обучающихся арсенал знаний и умений, но и пробудить стремление к самообразованию, приумножению качества практической реализации приобретенных знаний и способностей. Применение в образовательном процессе информационных технологий позволит найти решение этой проблемы и позволит создать широкие возможности для формирования познавательного интереса курсантов образовательных учреждений МЧС России. В данной статье рассматривается сущность познавательного интереса личности, проблема формирования познавательного интереса курсантов образовательных учреждений МЧС России с использованием информационных технологий, выделены стадии развития познавательного интереса, раскрываются дидактические возможности данных средств обучения, приводятся примеры заданий, выполняемых курсантами на конкретных тренажерах.

**Surovegin Anton Vyacheslavovich,**

Post-graduate Student, Ivanovo State University (Shuisky branch), Ivanovo, Russia

**INFORMATION TECHNOLOGY OF COGNITIVE INTEREST FORMATION OF CADETS  
OF THE RUSSIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS**

**KEYWORDS:** information technologies; innovative forms; cognitive interest; teaching opportunities; simulator training and fitness center; fire-fighting equipment.

**ABSTRACT.** Labor market needs set the direction for development of modern education and form a model or standard of a specialist competent in the vast range of professional issues. Such specialists should have skills to work with modern technical equipment, be able to analyze the situation, take the right decision and contribute to the solution of the problem in the shortest period of time. This model of the future specialist is applicable to many professions, but to the experts, who are responsible for people's lives, this rule is binding. Education should not only give the students knowledge and skills, but also to awaken their desire for self-education, the need for practical implementation of the acquired knowledge and skills. The use of information technologies in the educational process will find a solution to this problem and create the opportunities for the formation of cognitive interest of students of educational institutions of the Russian Ministry of Emergency Situations. This article deals with the essence of cognitive interest of a person, with the problem of formation of cognitive interest of students of educational institutions of the Russian Ministry of Emergency Situations with the use of information technology. We identified the stages of development of cognitive interest, disclosed didactic learning opportunities, gave examples of tasks performed by the cadets on specific simulators.

Всегоднешних условиях проблема развивающейся личности в современном мире становится актуальной. Несколько новый вид приобретает проблема познавательного интереса, поэтому данному вопросу в психолого-педагогических исследованиях уделяется большое внимание (работы А. К. Марковой, С. Л. Рубинштейна, Г. И. Щукиной и многих других). Так, С. И. Рубинштейн рассматривает интерес как соединение познавательного и эмоционального компонентов и утверждает, что объект не будет эмоционально привлека-

тельным для личности, которая, хотя и осознает значимость объекта, но будет заниматься им по обязанности и из чувства долга, но без интереса [7, с. 693]. Важным является также положение С. И. Рубинштейна о необходимости тщательной педагогической работы по формированию познавательного интереса учащихся, которая должна рассматриваться как очень важная и ответственная задача [7, с. 694]. Учебная деятельность, указывает З. А. Решетова, предусматривает работу над познавательными задачами, которая является условием



появления исходного познавательного интереса, стремления к исследовательской деятельности. В процессе обучения, считает автор, важно не только вызвать познавательный интерес, но и создать проблемную ситуацию, в процессе разрешения которой обучаемые должны найти способы, методы решения познавательной задачи, организовать ее исследование и предположить результаты, то есть организовать планомерную исследовательскую деятельность [6]. В психологическом словаре дается следующее определение интереса: «Интерес – это форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более глубокому и полному отражению действительности. Объективно интерес обнаруживается в эмоциональном тоне, который приобретает процесс познания, во внимании к объекту» [5, с. 146].

В разработку теории познавательного интереса огромный вклад внесла Г. И. Щукина, которая впервые исследовала проблему познавательного интереса с точки зрения педагогики. Автор в понятие интереса включает характерные черты мотива, его осознанную значимость и эмоциональную привлекательность.

Автор утверждает, что учащиеся отдадут предпочтение интересу, который более ясно, чем другие мотивы, осознается ими. Но, по мнению Г. И. Щукиной, познавательный интерес нельзя рассматривать как синоним мотива, т. к. познавательный интерес зарождается в объективной действительности, в процессе жизнедеятельности человека. Г. И. Щукина подчеркивает, что познавательный интерес является важнейшим видом интереса, поэтому он включает все функции интереса как психического образования: избирательный характер интереса, связь объективного и субъективного, органический сплав интеллекта и эмоций [11]. Г. И. Щукиной выделены несколько стадий развития познавательного интереса.

Первая стадия – любопытство. Данная стадия (автор называет ее элементарной) может быть вызвана такими причинами, как внешние, неожиданные и необычные обстоятельства, которые привлекли внимание ученика; начальный толчок познавательного интереса – занимательность.

Вторая стадия – любознательность, характеризующаяся ценным состоянием человека, который стремится познать суть увиденного; развитию познавательного интереса способствуют удивление, радость узнавания нового.

Третья стадия – познавательный интерес. На данной стадии проявляется познавательная активность личности, ценностная мотивация, характеризующаяся познавательными мотивами, которые помогают человеку понять связи внутри изучаемых явлений, проникнуть в суть закономерностей знания. Познавательный интерес характеризуется стремлением обучающегося глубже познать изучаемое явление, постоянно им заниматься.

Четвертая стадия – теоретический интерес. На этой стадии инструментами познания становятся теоретические проблемы. Человек выступает как деятель, субъект, творческая личность [12].

Познавательный интерес – один из самых значимых мотивов учения, в общей структуре мотивации познавательной деятельности он ранее всего осознается обучаемым, который не задумываясь может указать на интересные и неинтересные для него уроки, учебные предметы, задания [10, с. 10]. Г. И. Щукина подчеркивает, что познавательный интерес является важнейшим видом интереса.

Важным является утверждение Г. И. Щукиной о том, что познавательный интерес является внутренним своеобразным процессом самого человека, который затрагивает такие качества, как воля, интеллект, чувство [13, с. 73–81].

С учетом потребностей современного рынка труда образование должно не только сформировать у обучающихся определенный багаж знаний и умений, но и пробудить стремление к самообразованию, повышению качества практической реализации приобретенных способностей. С этой целью необходимо применять в учебном процессе новые информационные технологии. С одной стороны, они стали естественным объектом учебного процесса, а с другой стороны – сами явились ценным техническим средством обеспечения процесса образования. Компьютерные технологии создают широкие возможности для формирования познавательного интереса курсантов.

Сегодня в образовательных учреждениях МЧС России наряду с традиционными апробируются и внедряются новые информационные технологии обучения, в частности, с применением компьютерных виртуальных симуляторов [2]. Современные информационные технологии (виртуальные технологии) определяются как симбиоз, синтез технологий информатики и управления посредством организованного интеллектуального, когнитивного (основанного на знаниях) диалога человека с компьютером для достижения поставленной цели. Информационные технологии в качестве

нового инструментария влияют на общество, обеспечивая высокопроизводительные условия для работы человека [1].

В настоящее время в образовательных учреждениях МЧС России в учебном процессе применяются различные инновационные формы обучения, которые способствуют включению курсантов в разнообразную деятельность (игровую, исследовательскую, проектную, коммуникативную и др.). Данные формы деятельности предоставляют большую возможность для формирования познавательного интереса курсантов. Используемые технологии позволяют предлагать курсантам разнообразные самостоятельные, творческие, проблемные, исследовательские задания.

В ФГБОУ ВО Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России в процессе подготовки кадров для системы МЧС России используется многофункциональный учебно-тренажерный комплекс подготовки пожарных и спасателей, в состав которого входит широкий спектр вычислительной и имитационной техники, применяемой для обучения и повышения качества практических навыков выполнения упражнений того или иного рода по ряду специальных дисциплин [9, с. 69-75]. Использование комплекса имитационных средств позволяет проводить подготовку курсантов в условиях моделирования чрезвычайных ситуаций техногенного характера и удаленно, без видимого вмешательства преподавателя в процесс выполнения того или иного упражнения, контролировать правильность выполнения задания.

В процессе подготовки курсанты изучают различные специальные дисциплины, например, курс «Пожарная техника», содержание которого может способствовать формированию познавательного интереса курсантов. Цель дисциплины «Пожарная техника» состоит в изучении особенностей пожарных автомобилей и пожарно-технического оборудования, а также приобретении умений и навыков их эффективного использования в практической деятельности.

Задачей данной дисциплины является изучение следующих вопросов, касающихся пожарной техники, а именно: ее назначение, устройство, технические данные, взаимодействие и принципы работы главных частей, механическая часть пожарной техники; приемы управления и работы с пожарной техникой, ее технические характеристики и особенности применения на пожаре правил эксплуатации пожарной техники, организация их выполнения.

Чтобы усвоить знания по дисциплине «Пожарная техника», курсанты должны иметь прочные знания по материаловедению,

технологии металлов, электротехнике и электронике, прикладной механике, гидравлике, автомобильной подготовке.

При изучении дисциплины «Пожарная техника» курсанты получают теоретические знания о том, как взаимодействуют агрегаты в пожарном автомобиле, как устроен пожарный автомобиль, каково содержание основных технических характеристик, области использования новой техники; как должна быть организована техническая служба ГПС, а также приобретают целый ряд необходимых умений эффективной эксплуатации пожарной техники: осуществление эксплуатационных испытаний пожарно-технического оборудования и использование его различных видов; техническое обоснование выбора нужной марки пожарного оборудования в той или иной производственной ситуации; обеспечение технической готовности пожарной техники; продление срока службы пожарной техники в результате бережного и правильного ее использования; проведение мероприятий, связанных с охраной труда специалистов МЧС России, предотвращением аварий на дорогах; обоснованное формулирование тактико-технических требований, предъявляемым к новым моделям пожарной техники; анализ производственной деятельности пожарных частей; ведение технических документов; совершенствование технической службы в ГПС в соответствии с современными требованиями и перспективами развития пожарного дела.

Теоретические знания курсанты получают на лекциях, где целесообразно использовать в качестве иллюстрации теоретических положений современные информационные технологии, в частности, учебно-тренажерные комплексы на видеозаписи.

На практических и лабораторных занятиях курсанты закрепляют полученные знания и приобретают необходимые умения и навыки использования пожарной техники, учатся эффективно ее эксплуатировать.

С этой целью целесообразно использовать работу курсантов на учебных тренажерах под руководством преподавателя. В процессе применения на практических и лабораторных занятиях учебных тренажеров большое внимание уделяется самостоятельной работе курсантов, при выполнении которой курсанты на практике применяют полученные теоретические знания по использованию пожарной техники и закрепляют необходимые умения и навыки работы с пожарной техникой.

В результате изучения курса «Пожарная техника» курсанты должны уметь осуществлять эксплуатационные испытания пожарной техники, приобретают умение

использовать пожарную технику в будущей практической деятельности. С этой целью на практических и лабораторных занятиях используются учебно-тренажерные комплексы, которые способствуют формированию познавательного интереса курсантов.

Работа на учебно-тренажерных комплексах включает три этапа.

На первом этапе курсанты знакомятся с инструкцией, в которой дается характеристика конкретного тренажера, описываются его технические параметры. Второй этап предполагает самостоятельную работу курсантов на учебном тренажере. На третьем этапе курсанты закрепляют полученные знания и умения, составляя письменное руководство по эксплуатации конкретного тренажера, которое по сути и является единственно верным алгоритмом правильного и грамотного использования того и иного технического средства.

Для формирования практических умений и навыков, важных в профессии спасателя, в педагогическом процессе используются такие учебные тренажеры, как «Автотренажер кабина КАМАЗ», «Огнетушители», «Автотренажер АЛ-50», «НЦПН – 40/100» и другие. Учебные тренажеры предназначены для самостоятельного последовательного изучения курсантами ряда тем дисциплины «Пожарная техника», что способствует более глубокому усвоению материала по данной дисциплине и стимулирует формирование познавательного интереса курсантов. Основная функция тренажеров – получение курсантами необходимых знаний, соответствующих современным требованиям и нормам подготовленности специалиста МЧС России, а также предоставление возможности самостоятельного более углубленного изучения особенностей пожарного оборудования, формирование у курсантов умений и навыков в области пожарной охраны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и обеспечения пожарной безопасности.

Значительную роль во внедрении в учебный процесс военного вуза современных информационных (виртуальных) технологий играют различные автоматизированные дидактические средства, которые могут выполнять ряд дидактических функций [3]. Обратимся к рассмотрению дидактических

возможностей учебных тренажеров на примере описания и использования «Автотренажера кабина КАМАЗ».

Автотренажер кабина КАМАЗ предназначен для подразделений и образовательных учреждений МЧС России, которые готовят водителей пожарных транспортных средств категории «С». Автотренажер отвечает требованиям «Примерной программы подготовки водителей транспортных средств категории «С»», нормам пожарной, электрической и санитарно-гигиенической безопасности [4, с. 9].

Использование данного автотренажера на занятии способствует реализации общедидактического принципа наглядности, так как курсанты выполняют задания на реальном транспортном средстве (в кабине КАМАЗ). Тренажер имитирует реальные условия работы на этих моделях машин в различных эксплуатационных и погодных условиях, визуальную и звуковую обстановку в кабине КАМАЗ, динамику рабочего места водителя и его взаимодействие с деталями управления. Таким образом, применение тренажера способствует организации моделирования реальных чрезвычайных ситуаций, и занятие может проходить в виде деловых игр «Выезд на пожар», «Управление пожарной техникой при тушении пожара». Самостоятельное выполнение заданий на тренажерах способствует развитию индивидуально-личностных качеств курсантов, таких как стремление к углублению специальных знаний, совершенствование навыков управления пожарной техникой, высокая требовательность к себе, выдержка, дисциплинированность, строгое соблюдение порядка эксплуатации пожарной техники, выносливость, овладение передовым опытом безаварийной эксплуатации пожарной техники. Таким образом, применение тренажера предоставляет возможность использовать инновационные формы работы в процессе формирования познавательного интереса курсантов [8, с 45].

Преподаватель контролирует функционирование тренажера, разрабатывает задания для курсанта, который самостоятельно выполняет предлагаемые ему задания.

Чтобы выяснить отношение курсантов к работе на тренажерах, им был предложен тест, результаты которого представлены в таблице 1 [9, с. 69-75].

Таблица 1

**Уровень сформированности познавательной мотивации у курсантов третьего года обучения**

Уровень познавательной мотивации курсантов до работы на тренажерах		Уровень познавательной мотивации курсантов после работы на тренажерах	
Высокий	17 %	Высокий	35 %
Средний	49 %	Средний	53 %
Низкий	34 %	Низкий	12 %

Таким образом, изучение материала с применением виртуальных симуляторов позволяет повысить у курсантов мотивацию, активность, самостоятельность, интерес к будущей специальности, формирует профессионально значимые качества личности [2].

Обобщая материал об использовании информационных технологий в обучении, следует подчеркнуть, что применение тренажерных комплексов способствует форми-

рованию познавательного интереса курсантов, так как данные тренажеры создают условия для реализации в учебном процессе общедидактического принципа наглядности, увеличивают долю самостоятельной работы курсантов. Выполняя задания на учебных тренажерах, курсанты получают более прочные и глубокие теоретические знания, приобретают практические умения и навыки, индивидуально-личностные качества, необходимые специалисту МЧС России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганян Г. А., Ваганян О. Г. Виртуальные технологии менеджмента. Ереван, Нжар, 2005. 368 с.
2. Дзюбенко О. Л., Коженков А. О. Применение виртуальных симуляторов в обучении курсантов военного вуза // Психология, социология и педагогика. 2012. № 7. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/07/942>.
3. Коровин В. М. Основные принципы, методы и формы обучения курсантов в высшем военном учебном заведении : монография. Воронеж : ВИРЭ, 1999. 244 с.
4. Маслов А. В. и др. Автотренажер кабина КАМАЗ : учебное пособие. Иваново : ООНИ ИВИ ГПС МЧС России, 2013. 53 с.
5. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского и М. Т. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
6. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. М. : МГУ, 1985. 207 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
8. Суrowегин А. В. Методические возможности учебно-тренажерных комплексов в формировании познавательного интереса курсантов // Научный поиск. 2015. № 3.3. С. 45.
9. Суrowегин А. В. Формирование познавательной мотивации курсантов вузов МЧС России с использованием учебно-тренажерных комплексов // Вестник Владимирского гос. ун-та им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2015. №20 (39). С. 69-75.
10. Шукина Г. И. и др. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: Учебное пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. институтов. М. : Просвещение, 1984. 176 с.
11. Шукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика, 1988. 208 с.
12. Шукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М. : Педагогика, 1971. 297 с.
13. Шукина Г. И. Эксперимент как метод изучения познавательных интересов школьников // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Л., 1975. Вып. 1. С. 73-81.

#### REFERENCES

1. Vaganyan G. A., Vaganyan O. G. Virtual'nye tekhnologii menedzhmenta. Erevan, Nzhar, 2005. 368 s.
2. Dzyubenko O. L., Kozhenkov A. O. Primenenie virtual'nykh simulyatorov v obuchenii kursantov voennogo vuza // Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika. 2012. № 7. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/07/942>.
3. Korovin V. M. Osnovnye printsipy, metody i formy obucheniya kursantov v vysshem voennom uchebnom zavedenii : monografiya. Voronezh : VIRE, 1999. 244 s.
4. Maslov A. V. i dr. Avtotrenazher kabina KAMAZ : uchebnoe posobie. Ivanovo : OONI IvI GPS MChS Rossii, 2013. 53 s.
5. Psikhologiya. Slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo i M. T. Yaroshevskogo. M. : Politizdat, 1990. 494 s.
6. Reshetova Z. A. Psikhologicheskie osnovy professional'nogo obucheniya. M. : MGU, 1985. 207 s.
7. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii. SPb. : Piter, 2002. 720 s.
8. Surovegin A. V. Metodicheskie vozmozhnosti uchebno-trenazhernykh kompleksov v formirovanii poznavatel'nogo interesa kursantov // Nauchnyy poisk. 2015. № 3.3. S. 45.
9. Surovegin A. V. Formirovanie poznavatel'noy motivatsii kursantov vuzov MChS Rossii s ispol'zovaniem uchebno-trenazhernykh kompleksov // Vestnik Vladimirskogo gos. un-ta im. A. G. i N. G. Stoletovykh. Seriya Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki. 2015. №20 (39). S. 69-75.
10. Shchukina G. I. i dr. Aktual'nye voprosy formirovaniya interesa v obuchenii: Uchebnoe posobie dlya slushateley FPK direktorov obshcheobrazovatel'nykh shkol i v kachestve uchebnogo posobiya po spetskursu dlya studentov ped. institutov. M. : Prosveshchenie, 1984. 176 s.
11. Shchukina G. I. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nykh interesov uchashchikhsya. M. : Pedagogika, 1988. 208 s.
12. Shchukina G. I. Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike. M. : Pedagogika, 1971. 297 s.
13. Shchukina G. I. Eksperiment kak metod izucheniya poznavatel'nykh interesov shkol'nikov // Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nykh interesov uchashchikhsya. L., 1975. Vyp. 1. S. 73-81.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Волкова.

УДК 378.147:373.211.24  
ББК 4448.981

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

**Толмачева Вера Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет; 628400, ХМАО-Югра, г. Сургут, ул. Артема, д. 9, к. 3-210; e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru

**ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА:  
СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** концепция; система; модель; социально-экологическая готовность; этапы; условия.

**АННОТАЦИЯ.** В представленной статье отражены основные подходы к проектированию системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога дошкольной образовательной организации в работе с семьей по оздоровлению дошкольников. Особое внимание отводится рассмотрению сущности понятий «система», «модель», «моделирование». Отражены основания создания концепции формирования социально-экологической готовности будущего педагога дошкольной образовательной организации. Особый акцент делается на рассмотрении общепедагогических и специфических закономерностей концептуальной разработки и функционирования системы формирования социально-экологической готовности будущих педагогов дошкольной образовательной организации к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста. Значимым является рассмотрение общих и специфических принципов формирования социально-экологической готовности будущего педагога дошкольной образовательной организации: профессиональной направленности процесса образования в вузе, гуманно-личностной направленности профессиональной подготовки, природосообразности, культуросообразности, целостности, гуманизации социально-экологической подготовки, научности, прогностичности, непрерывности, систематичности, регионализации, вариативности социально-экологической подготовки. Основные подходы, которые лежат в основе концепции формирования социально-экологической готовности будущего педагога дошкольной образовательной организации к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста, рассмотрены с позиций системности, педагогической деятельности, процесса и компонента профессионально-педагогической подготовки.

**Tolmacheva Vera Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University, Surgut

**BASES OF VOCATIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS:  
SOCIAL AND ECOLOGICAL READINESS**

**KEYWORDS:** concept; system; model; social-and-ecological readiness; stages, conditions.

**ABSTRACT.** Main approaches to the creation of conceptual model of formation of social-and-ecological readiness of future teachers to work with a family on health improvement of preschool children are described in the article. Special attention is paid to the discussion of the essence of the concepts «system», «model» and «modeling». The grounds for creation of the concept of formation of social-and-ecological readiness of future teachers of preschool educational establishment are analyzed. The main attention is paid to the consideration of all-pedagogical and specific regularities of conceptual development and functioning of the system of formation of social-and-ecological readiness of future teachers to work with a family on health improvement of preschool age children. Consideration of the general and specific principles of formation of social-and-ecological readiness is significant: professional orientation of educational process at the university, humane and personal orientation of vocational training, nature conformity, cultural conformity, integrity, humanization of social-and-ecological training, scientific character, scalability, continuity, systematic character, regionalization and variability of social-and-ecological training. The key approaches which underlie the design of the concept of formation of social-and-ecological readiness of future teachers of children's non-governmental organization to the work with a family on health improvement of children of preschool age, are studied from the point of view of its systemic character, pedagogical activity, process and as a component of professional and pedagogical training.

Стремительно изменяющиеся в настоящее время социально-экономические условия, ориентация на модернизацию и достижение целей, созвучных требованиям времени, не могли не сказаться на образовательной политике и всей системе образования России. За достаточно короткий промежуток времени был принят ряд шагов, изменивших как струк-

туру системы образования РФ (дошкольное образование становится первой ступенью системы образования), так и ее нормативное обеспечение (появление ФГОС для каждой ступени образования). Все эти перемены не могли не сказаться на подготовке будущих педагогов для каждой ступени образования.

Однако, несмотря на достаточно дина-

мичный процесс модернизация системы образования РФ и целей, обозначенных перед высшей школой, неизменной остается задача подготовки педагога, способного решать вопросы здоровьесбережения и оздоровления детей в условиях образовательной организации. Если проанализировать нормативные документы, определяющие всю образовательную деятельность на каждой степени образования, то можно отметить следующие аспекты. Так, закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в РФ» в качестве ключевых принципов образования отмечает гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека (ст. 3, пункт 1) [3].

Анализируя ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 4 декабря 2015 г. N 1426, можно отметить, что в качестве одного из ключевых направлений педагогической деятельности будущего педагога (уровень бакалавриата) отмечается «обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса» [14].

Текст Профессионального стандарта педагога, утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н в рамках воспитательной и развивающей деятельности также включает требование к педагогу, способному формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни. [7]

В рамках данной статьи мы предприняли попытку спроектировать педагогическую концепцию формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

Основаниями создания концепции формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО к работе с семьей по оздоровлению дошкольника являются:

- социальный заказ общества в высококвалифицированных специалистах, осознающих значимость здоровьесберегающей среды образовательных учреждений и готовых к оздоровлению детей;
- зарубежный и отечественный педагогический опыт в формировании социально-экологической готовности будущего педагога ДОО к работе с семьей по оздоровлению дошкольника, тенденции его развития;
- изменяющиеся требования к компетентности педагога, в частности, к уровню сформированности социально-экологической готовности педагога, признание системы способностей и умений педагога ДОО взаимодействовать с семьей ребенка дошкольного возраста в аспекте оздоровления.

В рамках изучаемой темы мы выделили специфические закономерности формирования социально-экологической готовности будущих педагогов к работе с семьей по оздоровлению дошкольников:

- педагог будущего должен быть компетентен в вопросах целенаправленного и эффективного развития благополучного, здорового ребенка средствами развивающей среды в детском саду, в семье и микросоциуме;

- научное обеспечение процесса формирования социально-экологической готовности к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста и личностно-возрастного развития детей дошкольного возраста обуславливается этапностью их психофизиологического развития, национальными особенностями, а также самой образовательной средой, применяемыми методами обучения, воспитания и развития ребенка;

- отношения человека и природы, построенные на принципах коэволюции, обуславливают взаимоотношения будущего педагога с другим человеком, коллегами, с ребенком и его семьей;

- интегрированность и дифференцированность процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста являются обязательным условием формирования общей профессионально-педагогической подготовки;

- разноплановость и системность организации процесса формирования социально-экологической готовности к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста опираются на возможности федерального учебного плана и предусматривает эколого-валеологизацию ключевых базовых и вариативных курсов, включая факультативы, с обязательным активным практическим оздоровлением;

- культура любви к природе, ответственное отношение к ней и своему здоровью – основа формирования социально-экологической готовности будущего педагога;

- эколого-валеология выступает в качестве ведущей фундаментальной идеи и особого мировоззренческого фактора процесса формирования социально-экологической готовности педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

Кроме того, нами были определены специфические принципы формирования социально-экологической готовности педагогов дошкольного образования: принцип гуманизации социально-экологической подготовки, принцип научности, принцип прогностичности, принцип непрерывности,

принцип систематичности, принцип регионализации и принцип вариативности социально-экологической подготовки.

Обращаясь к такому педагогическому феномену, как формирование социально-экологической готовности будущего педагога ДОО, можно говорить о возможности рассмотрения его с позиций системности, педагогической деятельности, процессуальности и как компонент профессионально-педагогической подготовки [10].

#### **Формирование социально-экологической готовности будущего педагога ДОО как система**

Прежде чем определить сущностные черты системности формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО, следует отметить, что трактовка термина «система» весьма многогранна. Так, анализ справочной литературы показал, что под системой следует понимать множество определенных компонентов, взаимодействие которых способствует появлению новых характеристик и качеств, не присущих отдельно взятым компонентам. Исходя из этого можно говорить о том, что система не может быть рассмотрена изолированно от таких понятий, как структура, организация, связи, отношения, элементы, управление.

Если рассматривать формирование социально-экологической готовности будущего педагога ДОО как систему (причем искусственную систему), то вполне логичной ее основой выступит системный подход.

Мы разделяем позицию З. И. Тюмасевой о том, что при изучении сложных явлений системный подход не может всецело заменить специальных методов исследования, поскольку не является дедуктивным по своей сути, реализуя эвристическую функцию, назначение которой – в поиске ориентации конкретных исследований. [11]

Нельзя не сказать о том, что кажущаяся нам традиционной идея системности получила свое воплощение в XX веке и проникла во все сферы жизни общества. Но в то же время, обращаясь к системе образования, можно говорить лишь о закладывающихся его системологических основах (З. И. Тюмасева). Стремление к созданию искусственных систем в сфере образования дало толчок к развитию такой области знания, как педагогическая инженерия.

Как отмечает в своих исследованиях З. И. Тюмасева, выделение педагогической инженерии как области знания представляет собой не просто некоторое заимствование термина. Это гораздо более глубокое явление, предполагающее применение методологических подходов инженерной сферы в области педагогики. Искусственные образовательные

системы должны подчиняться объективным законам гносеологии педагогических систем и технологизацией процесса реформирования педагогических систем [13].

З. И. Тюмасева отмечает, что предметная область педагогической инженерии может характеризоваться ориентацией на изучение и изменение искусственных систем; установкой на применение комплексных методов, средств разработки, конструирования, обеспечения и обслуживания педагогических систем, а также их внутренней дифференциацией в соответствии с типом.

#### **Формирование социально-экологической готовности будущего педагога как педагогическая деятельность**

Рассматривая формирование социально-экологической готовности будущего педагога ДОО как педагогическую деятельность, мы опирались прежде всего на такие составные компоненты, как цель, процесс, средства, результат.

Целью формирования социально-экологической готовности будущего педагога будет выступать определенный уровень профессиональной подготовки, проявляющийся в наличии мотивированного желания реализовывать социально-экологическое образование в ДОО на основе сущностного разнообразия видов, форм, типов работы с семьей, определяющего ее структуру, типологическими характеристиками и особенностями, с целью восстановления, расширения адаптационных возможностей организма детей дошкольного возраста, повышения его устойчивости к воздействию разнообразных факторов окружающей среды.

В качестве мотивов выступит стремление будущего педагога ДОО вести целенаправленную работу по формированию благоприятной обстановки для становления благополучного, здорового ребенка в условиях ДОО и семьи.

В качестве действий по формированию исследуемого качества мы выделили действия, способствующие реализации социально-экологического образования в ДОО на основе сущностного разнообразия видов, форм, типов работы с семьей, а также действия, ориентированные на становление благополучного, здорового ребенка в условиях ДОО и семьи.

#### **Формирование социально-экологической готовности будущего педагога как процесс**

Первоначально следует отметить, что в обобщенном виде процесс может быть определен как некоторая смена состояний, явлений в развитии чего-либо. Среди структурных компонентов любого процесса сле-

дует выделить стадии, этапы и последовательные состояния.

Говоря о процессе формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО к работе с семьей, мы выделили следующие взаимосвязанные этапы.

I. Мотивационно-ценностный.

II. Содержательно-операционный.

III. Оценочно-корректировочный.

Целью мотивационно-ценностного этапа выступает формирование у будущего педагога ДОО метивов вести разноплановую работу с семьей ребенка дошкольного возраста, стремление реализовывать содержание и принципы социально-экологического образования, в процессе чего – осуществлять целенаправленную деятельность по развитию благополучного, здорового ребенка в условиях ДОО и семьи. Реализация данного этапа будет способствовать формированию потребностно-мотивационного компонента социально-экологической готовности педагога.

В рамках второго этапа ключевое внимание уделяется формированию когнитивно-ориентировочной и практико-деятельностной составляющих социально-экологической готовности будущих педагогов. Ключевыми направлениями познания будут выступать взаимообусловленность и взаимозависимость состояния окружающей среды и здоровья человека, процессы здоровьесбережения и оздоровления с позиций социальной экологии и эколого-валеологии, специфические воспитательные особенности и оздоровительные возможности семьи ребенка дошкольного возраста, особенности эколого-валеологического воспитания ребенка дошкольного возраста в семье, инновационные педагогические технологии и методики оздоровления ребенка дошкольного возраста в ДОО и в условиях семьи, нетрадиционные методы оздоровления ребенка дошкольного возраста в условиях ДОО и семьи.

Оценочно-корректировочный этап предполагает проведение мониторинговой деятельности преподавателя по определению уровня сформированности социально-экологической готовности будущего педагога ДОО к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

В рамках данного этапа должны быть определены критерии, показатели и уровни сформированности социально-экологической готовности будущих педагогов к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста, дана адекватная оценка по-

лученному результату, а также намечены пути корректировки процесса формирования, определены пути повышения эффективности данного процесса.

**Формирование социально-экологической готовности будущего педагога как компонент профессионально-педагогической подготовки**

Проблема профессиональной подготовки будущих педагогов достаточно хорошо изучена с позиции психологии и педагогики. Среди наиболее значимых для нас работа следует отметить труды И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова, А. И. Щербакова и др. Анализ научной литературы показал, что одним из ключевых требований к уровню подготовки будущего педагога является четкость его социальной и профессиональной позиции. Причем под позицией педагога, согласно В. А. Сластенину, следует понимать систему отношений к миру и педагогической действительности [8].

Как подчеркивают в своих исследованиях И. Ф. Исаев, Л. С. Колмогорова, Н. Б. Крылова, В. А. Сластенин и др., современную действительность можно характеризовать наличием глубокого противоречия между ожиданиями общества от педагога и реально существующим уровнем готовности к профессиональной деятельности выпускника вуза. Как отмечают авторы, имеет место определенная шаблонность, заданная штамповка подготовки будущих педагогов, что вступает в противоречие с необходимой сегодня ориентацией на индивидуализацию, творческую направленность личности педагога [8].

В структуре профессионально-педагогической подготовки как системы выделяются различные компоненты. Наибольший интерес с позиций нашего исследования представляет экологический компонент профессионально-педагогической подготовки, представленный нами в двух сферах: социально-экологической и валеологической. Реализация данного компонента предполагает формирование у будущих педагогов основных групп социально-экологических и валеологических компетенций.

Таким образом, формирование социально-экологической готовности будущего педагога рассматривается нами как компонент профессионально-педагогической подготовки, детерминирующий ее практико-ориентированный характер, обеспечивающий становление функциональной образованности будущего педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дурай-Новакова К. М. Профессиональная готовность как подструктура личности будущего учителя // Формирование личности учителя в педагогическом институте. М. : МГПИ, 1980.



2. Ерохина Н. А. Синергетика как методологическая основа исторического исследования (Историографический анализ) : дис. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2004. 311 с.
3. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ». URL: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013>.
4. Кулоткин Ю. Н. Моделирование педагогических систем. М. : Педагогика, 1981. 118 с.
5. Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона / В современной орфографии. СПб. : Ф. А. Брокгауз - И. А. Ефрон, 1907-1909.
6. Пономарева Л. И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2009. 464 с.
7. Профессиональный стандарт педагога. URL: [http:// http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога](http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога).
8. Слостенин В. А. и др. Педагогика. М. : Школа-Пресс, 1997. 512 с.
9. Старикова Т. М.. Формирование экологической готовности студентов педагогических вузов к созданию образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 2005. 235 с.
10. Суворова С. Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей : дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2005. 380 с.
11. Тюмасева З. И., Богданов Е. Н. Образовательные системы и системное образование. Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2003. 316 с.
12. Тюмасева З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования : монография. Челябинск : ЧГПУ, 2006. 322 с.
13. Тюмасева З. И., Стариков В. П. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования : словарь-справочник. Сургут : СГУ, 2004. 312 с.
14. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. URL: <http://http://fgosvo.ru/news/2/1583>.
15. Шилова В. С. Теоретические основы социально-экологического образования школьников : дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 1999.

#### REFERENCES

1. Duray-Novakova K. M. Professional'naya gotovnost' kak podstruktura lichnosti budushchego uchitelya // Formirovanie lichnosti uchitelya v pedagogicheskom institute. M. : MGPI, 1980.
2. Erokhina N. A. Sinergetika kak metodologicheskaya osnova istoricheskogo issledovaniya (Istoriograficheskiy analiz) : dis. ... kand. ist. nauk. Ekaterinburg, 2004. 311 с.
3. Zakon 273-FZ «Ob obrazovanii v RF». URL: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013>.
4. Kulyutkin Yu. N. Modelirovanie pedagogicheskikh sistem. M. : Pedagogika, 1981. 118 s.
5. Malyu entsiklopedicheskiy slovar' Brokgauza i Efrona / V sovremennoy orfografii. SPb. : F. A. Brokgauz - I. A. Efron, 1907-1909.
6. Ponomareva L. I. Metodologiya formirovaniya ekologo-valeologicheskoy gotovnosti budushchikh pedagogov v usloviyakh modernizatsii estestvennonauchnogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 2009. 464 s.
7. Professional'nyy standart pedagoga. URL: <http:// http://profstandartpedagoga.rf/profstandart-pedagoga>.
8. Slastenin V. A. i dr. Pedagogika. M. : Shkola-Press, 1997. 512 s.
9. Starikova T. M.. Formirovanie ekologicheskoy gotovnosti studentov pedagogicheskikh vuzov k sozdaniyu obrazovatel'noy sredy : dis. ... kand. ped. nauk. Surgut, 2005. 235 с.
10. Suvorova S. L. Formirovanie kommunikativno-diskursivnoy kul'tury budushchikh uchiteley : dis. ... d-ra ped. nauk. Chelyabinsk, 2005. 380 s.
11. Tyumaseva Z. I., Bogdanov E. N. Obrazovatel'nye sistemy i sistemnoe obrazovanie. Kaluga : KGPU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2003. 316 s.
12. Tyumaseva Z. I. Ekologiya, obrazovatel'naya sreda i modernizatsiya obrazovaniya : monografiya. Chelyabinsk : ChGPU, 2006. 322 s.
13. Tyumaseva Z. I., Starikov V. P. Ekologo-valeologicheskie tayny modernizatsii sovremennogo obrazovaniya : slovar'-spravochnik. Surgut : SGU, 2004. 312 s.
14. FGOS VO po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie. URL: <http://http://fgosvo.ru/news/2/1583>.
15. Shilova V. S. Teoreticheskie osnovy sotsial'no-ekologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov : dis. ... d-ra ped. nauk. Belgorod, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 371.125.8  
ББК 4420.41

ГСНТИ 15.41.21; 15.81.21

Код ВАК 19.00.05; 19.00.07

### **Волков Андрей Валерьевич,**

технический директор, ООО «ФОСТ», 620024, г. Екатеринбург, ул. Новостроя, 1а; e-mail: 9221134373@mail.ru

### **Корнеева Вера Александровна,**

заведующий отделением конфликтологии и управления, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; аспирант, кафедра теории и истории политической науки, Институт социальных и политических наук, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: ya-krasawka@ya.ru

### **Степанова Анастасия Александровна,**

аспирант, кафедра акмеологии и менеджмента, Институт менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: stepanova.step@mail.ru

#### **МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ПРОДВИЖЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ СЛУЖБ МЕДИАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** медиация, школьная служба примирения, информационное сопровождение, сайт школьной службы примирения.

**АННОТАЦИЯ.** Статья освещает одну из самых актуальных и востребованных практик в современном образовательном процессе: «инъектирование» в школьную среду служб примирения. Основным инструментом конфликто разрешения выступают медиация и различные виды посредничества. В ходе реализации инновационной проекта отдельным направлением в работе администрации образовательных учреждений выступает информационное сопровождение своей деятельности и PR. Наиболее эффективная форма – создание и администрирование интернет сайта школьной службы примирения, а также задействование других сетевых ресурсов.

### **Volkov Andrej Valer'evich,**

Technical Director LLC "FOST", Ekaterinburg

### **Korneeva Vera Aleksandrovna,**

Head of the Department of Conflictology and Management, Department of Social Psychology, Conflictology and management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University; Post-graduate Student, Department of Theory and History of Political Science, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin

### **Stepanova Anastasia Alexandrovna,**

Post-graduate Student, Department of Acmeology and Management, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University

#### **MODEL OF NETWORK PROMOTION OF SCHOOL MEDIATION SERVICES**

**KEYWORDS:** mediation; school service of reconciliation; information support; the website of the school service of reconciliation.

**ABSTRACT:** The article deals with one of the most important and popular practices in the modern educational process: "injection" of the departments of reconciliation into the school environment. The main tool of conflict resolution is mediation. During the implementation of innovative projects in educational institutions their administration should provide information support of its activities and PR. The most effective form is creation and administration of the website of the school service of reconciliation, as well as the involvement of other network resources.

**В**се чаще в образовательных учреждениях встречаются проявления агрессии, насилия, что неизбежно отражается не только на качестве и результатах учебно-воспитательного процесса в целом, но в первую очередь на качестве жизни его участников. Безусловно, одной из ключевых предпосылок продуктивного взаимодействия являются доверие участников друг к другу и их собственное чувство безопасности (в широком смысле) в этом взаимодействии. Особую остроту придает ситуация социальной и экономической нестабильно-

сти современного российского общества, а также специфические характеристики поликультурного образовательного пространства. На сегодняшний день медиация – один из лучших инструментов (или даже единственный), позволяющих не только решить проблему насилия в школе, но и оказать существенное влияние на сам дух учебного процесса, вселить в детей чувство защищенности и научить их принимать взгляды и убеждения других людей, отвергая паттерны насильственного взаимодействия [1, с. 27]. Иными словами, школьная

медиация – это инструмент формирования и самопознания личности в условиях любого учебно-воспитательного процесса, будь то семья, дошкольное учреждение, школа или вуз, причем речь идет о личности всех участников этого процесса – ученика, учителя, родителей учащегося. Медиация становится одним из инструментов и главным лейтмотивом в деятельности школьных служб примирения, открытие которых переживает бум в настоящее время не без поддержки государственных структур.

История развития школьных служб примирения началось с центра «Судебно-правовая реформа», он с 2000 года создает в России школьные службы примирения – российскую модель школьной медиации, посредничество при разрешении конфликтов в образовательных учреждениях [2, с. 6-7]. Цель службы – способствовать складыванию и развитию в школьном сообществе способности к взаимопониманию, к мирному разрешению споров и конфликтных ситуаций. За эти годы школьные службы примирения созданы во многих регионах и городах России: Москве, Пермском крае, Волгограде и Волжском, Великом Новгороде, Казани, Тюмени и других.

Первая медиация, проведенная школьниками-медиаторами, прошла 16 декабря 2002 года в московской школе № 464, и эту дату можно считать началом деятельности школьных служб примирения в России. Медиация проводилась по конфликту между учителем и учеником, конфликт был успешно разрешен [2, с. 8]. Москва является ведущим центром медиации в России.

По данным ежегодного мониторинга, проводимого Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации, на начало 2013 г. в 15 территориях уже действовали 748 школьных и 77 территориальных служб примирения. За 2012 г. ими в ходе проведения различных восстановительных программ было разрешено около 5 тыс. конфликтных и криминальных ситуаций, в которых участвовали более 17 тыс. человек, находящихся в конфликте [4]. В 2013 г. мониторинг проводился только по 284 школьным службам примирения, взаимодействующим с Ассоциацией восстановительной медиации, ими за 2013 г. были проведены 1698 восстановительных программы, в которых приняли участие 6637 человек.

В 2004 году в Пермском крае начался областной проект, в котором школьные службы примирения встраивались в городскую систему профилактики правонарушений. Через 2 года в ходе своего развития проект служб примирения получил поддержку правительства Пермского края, и в

результате службы примирения были созданы в большинстве школ Пермского края.

За 10 лет своего существования школьные службы примирения сумели разрешить 1326 случаев, что является наивысшим результатом по России. Всего в Перми существует более 400 действующих школьных служб примирения, которые развиваются как в плане применения методик разрешения конфликтов, так и в проведении семинаров, форумов, обучении, где волонтеры школьных служб примирения делятся своим опытом.

Пермь сделала хороший шаг в снижении преступности своего региона. Пермьки стараются обезопасить будущее всего поколения, настоящее уже не исправить, а вот подрастающее поколение учится и хочет жить в мире и согласии.

Можно заметить, что чаще всего школьные службы примирения создаются в городах поселкового типа. Это можно объяснить тем, что в крупных городах подростки более социализированы, чем дети в малых городах и деревнях.

В крупных городах дети могут обратиться к уполномоченным по делам несовершеннолетних, позвонить в анонимную службу помощи подросткам, обратиться в суд и т. д., а в малых городах все друг друга знают, и посвящать в произошедший конфликт подросток никого не будет. В созданной службе подростку окажут помощь в разрешении конфликта и вся информация останется только в том кабинете, где проходила работа медиатора (из личной беседы с О. П. Махневой).

В малых городах взрослые и дети заинтересованы в том, чтобы окружающие жили в мире и согласии, чтобы разрешали конфликт мирным способом. В Пермской области в городе Лысьва школьная служба примирения помогает разрешать и конфликты, не относящиеся к школе, подросткам. Люди идут за помощью туда, значит, это действительно работает.

В Свердловской области в соответствии с Приказом Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 25.12.2014 г. № 964-и «О создании и развитии служб школьной медиации в государственных и муниципальных образовательных организациях Свердловской области на 2015 год» куратором деятельности служб медиации является ГБОУ СО «Центр психологической реабилитации и коррекции «Ладо»». Центр должен обеспечивать информационно-методическое сопровождение деятельности служб медиации, в том числе в рамках выездов в муниципальные образования, расположенные на территории Свердловской области [9].

Центр «Ладо» реализовал следующие проекты.

1. Конкурс «Лучший видеоролик о службе медиации в образовательных организациях Свердловской области». Организатором конкурса выступил ГБОУ СО ЦППРиК «Ладо» совместно с АНО «Уральский центр медиации» при поддержке Министерства общего и профессионального образования Свердловской области. В конкурсе могут принять участие обучающиеся образовательных организаций общего и профессионального образования Свердловской области в возрасте 12-20 лет в различных номинациях.

2. Научно-практическая конференция «Культура мира и согласия как основа консолидации российского общества».

3. Круглый стол «Создание и развитие служб школьной медиации» (4 июня 2015 г.). Ведущим круглого стола выступила Валентина Леонидовна Баженова, начальник отдела охраны прав детей и комплексной безопасности в системе образования Министерства общего и профессионального образования Свердловской области. В мероприятии также приняли участие министр общего и профессионального образования Свердловской области Ю. И. Биктуганов, уполномоченный по правам человека в Свердловской области Т. Г. Мерзлякова, директор ГБОУ СО ЦППРиК «Ладо» И. В. Пестова, директор ГСКОУ СО «Специальная школа-интернат № 17» М. М. Ицкович, директор АНО «Уральский центр медиации» О. П. Махнева, консультант уполномоченного по правам человека в Свердловской области А. В. Загайнов.

В ходе работы круглого стола были рассмотрены следующие вопросы:

– подведение итогов обучения участников пилотного проекта по внедрению служб школьной медиации;

– обсуждение первого опыта использования технологий медиации в урегулировании конфликтов между участниками образовательных отношений и создания служб школьной медиации;

– формирование предложений по дальнейшему развитию пилотного проекта.

4. Курс «Медиативные техники при разрешении конфликтов в сфере образования: правовые аспекты». В обучении приняли участие 17 специалистов из 8 образовательных учреждений Свердловской области. По окончании обучения слушатели представили итоговые работы по созданию и организации служб медиации в своих образовательных организациях, а также каждый из них получил печатный вариант сборника методических рекомендаций «Организация деятельности служб школьной медиации в

образовательных организациях», составленный ГБОУ СО ЦППРиК «Ладо».

5. Сборник методических рекомендаций «Организация деятельности служб школьной медиации в образовательных организациях».

6. Семинар «Создание школьных служб примирения: методология и технология».

Значимым событием для Екатеринбурга является организация и проведение трехдневного семинара-тренинга Антона Юрьевича Коновалова, научного сотрудника лаборатории ювенальных технологий, на тему «Создание школьной службы примирения» (14-16 октября 2015 г.). На семинаре обсуждались два основных вопроса: что такое восстановительная медиация и как создать школьную службу примирения (медиации).

Среди слушателей были представители образовательных учреждений Екатеринбурга и Свердловской области (Ирбит, Верхняя Пышма, Березовский, Невьянск, Первоуральск, Богданович, Карпинск, Полевской). В части учебных заведений уже созданы подобные примирительные структуры. На сегодняшний день А. Ю. Коновалов подтвердил свой приезд для проведения занятий с руководителями и кураторами ШСП образовательных учреждений Свердловской области по второму модулю: «Решение групповых конфликтов «Круг сообщества»». По окончании обучения выдается сертификат о прохождении тренинга от Межрегионального общественного центра «Судебно-правовая реформа», г. Москва.

Это лишь малая часть статистических данных по вопросу внедрения в структуру образовательного учреждения школьных служб примирения. Однако для потребителя образовательной и посреднической услуги поиск данных начинается не со статистических сводных таблиц, а с более тривиальных форм получения информации.

Перед директором и куратором, иницирующими создание школьных служб медиации, стоит множество задач: создание и утверждение законодательной базы службы, определение координаторов, кураторов и волонтеров, организация прохождения их обучения, выбор мероприятий и форм работы службы. Это лишь малая часть целей и задач, стоящих перед ОУ в процессе проектирования и развертывания службы. Среди документооборота и командообразования, на наш взгляд, отдельное немаловажное место должна занимать деятельность по *информационному сопровождению своей деятельности и PR-менеджменту*. Эффективной формой в данном случае является *организация и администрирование ин-*

тернет-сайта школьной службы примирения (ШСП).

Особенно теперь, в век компьютерных технологий, дети с детства окружены всевозможными гаджетами и предпочитают проводить свой досуг именно за игрой на телефоне или планшете, нежели с другими детьми на улице. В наши дни это острая проблема, ведь зависимость от гаджетов не только повышает уровень конфликтности в ОУ, но и негативно сказывается на процессе социализации детей. «Зависимость подростков от гаджетов некоторыми из них все-таки осознается в той или иной степени. Они признают, что не могут без них, что без гаджетов происходит своего рода ломка. Им не хватает сенсорного воздействия, они не знают, чем занять самих себя».

Цель нашей исследовательской работы – раскрыть тему информационного сопровождения школьных служб примирения в России.

Задачи:

1) проанализировать наличное состояние информационного пространства ШСП в России;

2) выделить основные формы информационного сопровождения деятельности ШСП;

3) рассмотреть правовые основы деятельности сайтов ШСП и других форм информационного сопровождения их работы;

4) установить общие закономерности в выборе форм и содержания информационного сопровождения ОУ деятельности служб примирения;

5) выявить проблемное поле в состоянии сайтов отечественных ШСП;

6) разработать ряд рекомендаций по эффективному информационному сопровождению функционирования ШСП.

Мы беремся исследовать оперативную интернет-среду, доступную для всех участников образовательного процесса. Очевидно, что для большинства поиск и знакомство с услугой/информацией начинается в сети Интернет. Каждый пользователь сети надеется на наличие отдельного, информационно насыщенного и специально организованного сайта по интересующей теме. Так, запрос в поисковых системах (браузерах) по вопросу «Сайт школьной службы примирения» выводит большое количество результатов – более 1000000 ответов.

Напомним, что на сегодняшний день популяризацией деятельности ШСП занимаются две структуры: заведующий по воспитательной работе и классные руководители. По нашему мнению, большую часть нагрузки по информированию участников образовательного процесса о доступности

примирительных услуг должно нести интернет-пространство.

Первой задачей в данной исследовательской работе стоит анализ наличного состояния информационного пространства ШСП в России. Знакомство с сайтами отечественных ШСП позволило выявить следующие общие моменты в их содержании:

1. К формам информационного сопровождения деятельности служб примирения относятся:

- информационные стенды;
- страничка на сайте школы;
- школьные газеты;
- слайд-шоу;
- видеоролик (через youtube.com);
- буклеты.

Пример презентации службы примирения (из опыта школы №27 Волгограда):

- Подготовлена наглядная агитация (плакаты, визитки, листочки для записок, ручки, ящик с прорезью)

- В фойе школы оформлена стена: название службы, плакаты, ящик обратной связи, вопросы для обратной связи, шарики, цветы/растения.

- Около стены стояли дежурные (3 чел.), которые привлекают внимание проходящих детей, отвечают на вопросы, раздают визитки, напоминают об обратной связи, следят за порядком.

- Сформированы и подготовлены три агитбригады по три человека (ведущий, мальчик и девочка, всего 9 чел. из 9-10, 8 и 7 классов), которые сочинили и отрепетировали презентацию в стихах со сценкой и плакатами (на 3 минуты).

- Агитбригады прошли по всем классам (42 класса) и выступили перед детьми.

- Организована работа телефона доверия для детей (пятница, с 16 до 18 час. 79-24-27).

- По итогам дня дети и педагоги – участники презентации провели встречу с чаепитием. Высказали свои ощущения и мнения о презентации.

2. ШСП в большинстве случаев имеют ссылку на интернет-странице сайта школы, но не имеют своего сайта.

3. У малой части служб представлен логотип, девиз и название, а имеющиеся логотип, девиз и название представляют собой малоузнаваемые, отчасти простые образы. Среди прочих можно встретить такие названия, как «Диалог», «Солнышко», «Компромисс», «Созвездие добра».

В планировании ШСП пункт о разработке сайта закладывается либо в качестве намерения, либо уже закреплённой обязанности (см. таб. 1, 2).

**Пример закрепления ответственности по информационному сопровождению деятельности ШСП за работником педагогического коллектива**

Информирование на сайте школы всех участников образовательного процесса о создании школьной службы примирения (медиации)	До 01.04.2014 г	Ответственный за школьный сайт
--	--------------------	--------------------------------

Таблица 2

**Выдержка из Порядка создания и поддержки ШСП ряда задач по информационному сопровождению (автор – А. Ю. Коновалов)**

Содержание деятельности (может реализовываться одновременно)	Исполнители	Партнеры	Итоговый документ
Информационные сообщения (презентации) для получения одобрения и поддержки педагогического коллектива (классных руководителей)	Куратор	Возможна помощь координатора	
Информационные сообщения (презентации) для получения одобрения и поддержки родителей	Куратор		Информация от куратора координатору, м. б. фото
Информационные сообщения (презентации) для получения одобрения и поддержки учеников	Куратор, подростки		Информация от куратора координатору, м. б. фото
Выпуск информационного стенда, плаката или статьи в школьной газете о создании ШСП, на сайте школы	Куратор, подростки		Информация от куратора координатору

1. Идеи создания сайта и пропагандистской деятельности рассматривается обо-собленно друг от друга.

2. Отсутствует статистика по деятельности ШСП. На сайте всего нескольких служб заложен пункт «результативность», не предполагающий математической обработки случаев обращения. Например: *«В ходе работы начал складываться опыт и понимание, для чего служба нужна. Учащиеся уже знают о службе, ведущих и имеют представление о ее работе. У ведущих появился опыт проведения примирительных встреч. Появилось желание работать, умение заполнять документацию».*

3. Создатели сайтов «отягощают» восприятие пользователя нормативно-правовой базой. В части случаев администраторы оформляют юридическую документацию не в качестве отдельной ссылки, а в виде размещения всего положения.

4. Методологическая «безадресность» сайтов. Лишь несколько абзацев (1-2) единичных интернет-страниц ШСП обращаются к потенциальным потребителям услуги. Например: *«Если вы поругались или подрались, у вас что-то украли, вас побили и вы знаете обидчика, вас обижают в классе и т. д., то вы можете обратиться в школьную службу примирения».*

5. Отсутствие мотивирующей части текстового сообщения/обращения.

6. Представляется, что целью информационного сообщения в сети выступает манифестация самого факта появления инновационных социальных практик и их правовое обеспечение.

7. Повышающим кредит доверия является открытая информация по руко-

водителю, волонтерам ШСП (ФИО, возраст, фото) и данным о прохождении ими обязательного обучения.

Среди самых распространенных «выкладок» отметим: цели и задачи ШСП, ее устав и положение, принципы деятельности, план мероприятий службы, состав, функции и полномочия службы примирения, а также годовые отчеты о деятельности.

*В качестве правовых основ деятельности сайтов ШСП можно выделить следующие:* Указ Президента РФ от 1 июня 2012 года № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» №124 от 24.07.1998 г., Федеральный закон «Об образовании в РФ» №273 от 29.12.2012 г., Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» №193 от 27.07.2010 г., Федеральный закон №194 «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 г., Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» №436 от 29.12.2010 г., Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» №149 от 27.07.2006 г., Закон РФ «О защите прав потребителя» №2300-1 от 07.02.1992 г., Федеральный закон «О персональных данных» №152 от 27.07.2006 г.

Рекомендуем следующие тематические рубрикаторы (табл. 3).

**Обязательный набор разделов на карте сайта школьных служб примирения**

Главная (о безопасности обращения, статистика обращений)	О примирении	Наша команда
Новости	Первый шаг	Конфликтология – наука о гармонии / На заметку
Внутренний регламент	Контакты	Отзывы

Итак, мы предлагаем не менее 9 необходимых страниц-закладок в рамках сайтов ШСП: «Главная», «Наша команда», «О примирении», «Новости», «Первый шаг», «Конфликтология – наука о гармонии», или «На заметку», «Внутренний регламент», «Контакты» и «Отзывы».

В качестве наиболее эффективных форм информационного сопровождения деятельности ШСП можно выделить:

- 1) разработка собственного сайта;
- 2) создание странички на сайте «ВКонтакте»;
- 3) оформление и ведение стенда.

Задачи, решаемые эффективным информационным сопровождением деятельности ШСП:

- 1) популяризация и брендинг новой технологии примирительной процедуры;
- 2) мотивирование субъектов к участию в примирительной работе посредством информационного оперирования к чувствам безопасности и доверия;
- 3) повышение конфликтологической культуры участников образовательного процесса;
- 4) привлечение сторонних координаторов для участия в проектах ШСП.

Итак, во многих городах нет школьных служб примирения, а это обусловлено рядом противоречий. Во-первых, в России еще нет дипломированных специалистов в данной области и нескоро они появятся. Медиаторы проходят лишь курсы в данном направлении. А их профессия чаще всего – юрист, психолог, реже – конфликтолог. Во-вторых, многие родители не дают согласия на проведение медиации с участием своего

ребенка. В-третьих, во многих школах работу службы примирения невозможно организовать из-за сопротивления администрации школы или отсутствия даже специалиста-психолога.

Опыт организации школьных служб примирения показывает, что государство пробует внедрять в образовательную структуру данную организацию. Для школьных служб примирения необходимы специалисты, которые имеют специальное образование и которым участники конфликтов смогут доверять. Кроме того, речь должна идти о наличии самостоятельного специалиста в области IT-технологий.

Анализ форм и содержания информационного сопровождения деятельности школьных служб примирения показал, что, во-первых, большинство структур придерживаются схожих форм самопрезентации (среди самых распространенных «выкладок» отметим цели и задачи ШСП, ее устав и положение, принципы деятельности, план мероприятий службы, состав, функции и полномочия службы примирения, а также годовые отчеты о деятельности); во-вторых, наличие целого ряда существенных недостатков в организации информационного сопровождения ШСП.

*Все вышеуказанные факты свидетельствуют о необходимости разработки и использования качественно новых концептов информационного дискурса деятельности ШСП.* Очевидно, что школьный проект по институализации процедуры примирения – сложносоставной объект конфликтоменеджмента, требующий реализации большого круга направлений всеми контрагентами образовательного пространства.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Коновалов А. Ю. Модели работы с конфликтами на основе восстановительной медиации в системе образования: обзор опыта разных стран // Психологическая наука и образование. 2014. №3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Konovалov.phtml>.
2. Коновалов А. Ю. Опыт работы школьных служб примирения в России. М., 2014.
3. Коновалов А. Ю. Работа школьных служб примирения // Вестник восстановительной юстиции. 2002. №4. URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Вестник-восстановительной-юстиции-№4.pdf>.
4. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений : практ. руководство. М. : Судебно-правовая реформа, 2014.
5. Мониторинг восстановительных практик // Вестник восстановительной юстиции. 2014. №11.
6. Организация деятельности служб школьной медиации в образовательных организациях : метод. рекомендации. Полевской, 2014.
7. Ресурсный центр медиации. URL: [http://mediators.ru/rus/training\\_of\\_mediators/education\\_centres/cmp](http://mediators.ru/rus/training_of_mediators/education_centres/cmp).
8. Служба примирения в Финляндии. URL: [www.sovittelu.fi/index.php/ru](http://www.sovittelu.fi/index.php/ru).
9. Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо». URL: <http://centerlado.ru>.
10. Шамликашвили Ц. А., Хазанова М. А. Метод «Школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. № 2.

## REFERENCES

1. Konovalov A. Yu. Modeli raboty s konfliktami na osnove vosstanovitel'noy mediatsii v sisteme obrazovaniya: obzor opyta raznykh stran // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. №3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Konovalov.phtml>.
2. Konovalov A. Yu. Opyt raboty shkol'nykh sluzhb primireniya v Rossii. M., 2014.
3. Konovalov A. Yu. Rabota shkol'nykh sluzhb primireniya // Vestnik vosstanovitel'noy yustitsii. 2002. №4. URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Vestnik-vosstanovitel'noy-yustitsii-No-4.pdf>.
4. Konovalov A. Yu. Shkol'naya sluzhba primireniya i vosstanovitel'naya kul'tura vzaimootnosheniy : prakt. rukovodstvo. M. : Sudebno-pravovaya reforma, 2014.
5. Monitoring vosstanovitel'nykh praktik // Vestnik vosstanovitel'noy yustitsii. 2014. №11.
6. Organizatsiya deyatel'nosti sluzhb shkol'noy mediatsii v obrazovatel'nykh organizatsiyakh : metod. rekomendatsii. Polevskoy, 2014.
7. Resursnyy tsentr mediatsii. URL: [http://mediators.ru/rus/training\\_of\\_mediators/education\\_centres/cmp](http://mediators.ru/rus/training_of_mediators/education_centres/cmp).
8. Sluzhba primireniya v Finlyandii. URL: [www.sovittelu.fi/index.php/ru](http://www.sovittelu.fi/index.php/ru).
9. Tsentr psikhologo-pedagogicheskoy, meditsinskoy i otsial'noy pomoshchi «Lado». URL: <http://centerlado.ru>.
10. Shamlikashvili Ts. A., Khazanova M. A. Metod «Shkol'naya mediatsiya» kak sposob sozdaniya bezopasnogo prostranstva i ego psikhologicheskie mekhanizmy // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. № 2.

Статью рекомендует д-р политич. наук, проф. О. Ф. Русакова.



УДК 373.21:37.036.5  
ББК 4410.005.443

ГСНТИ 14.23.05

Код ВАК 13.00.01

### **Зырянова Светлана Михайловна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет; 628400, ХМАО-Югра, г. Сургут, ул. 30 лет Победы, д. 60, к. 196; e-mail: zuryanova-zsm@yandex.ru

### **Ферзалиева Анжела Тельмановна,**

аспирант, кафедра педагогического и специального образования, Сургутский государственный педагогический университет; 628400, ХМАО-Югра, г. Сургут, ул. Щепеткина, д. 20Б, к. 11; e-mail: angela25071984@mail.ru

## **РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** одаренность; музыкальная одаренность; музыкальные способности; дети дошкольного возраста.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты проблемы развития музыкальной одаренности в период дошкольного детства. Большое внимание уделяется раскрытию содержания понятий «одаренность», «музыкальная одаренность» применительно к детям дошкольного возраста. Целью статьи является описание результатов опытно-поисковой работы, направленной на выявление детей дошкольного возраста с признаками музыкальной одаренности. Описываются критерии, показатели и уровневые характеристики развития музыкальной одаренности у детей старшего дошкольного возраста. Используемые методы – анализ научно-теоретической, психолого-педагогической литературы по проблеме, опытно-поисковая работа в дошкольной образовательной организации, наблюдение, изучение опыта работы по проблеме. Анализируя полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты, авторы делают вывод о необходимости разработки содержания и форм педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в развитии музыкальной одаренности, а также в их апробации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

### **Zyryanova Svetlana Mihailovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University.

### **Farzaliyeva Angela Telmanovna,**

Post-graduate Student, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University.

## **DEVELOPMENT OF MUSICAL TALENT IN THE PRESCHOOL PERIOD AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEM**

**KEYWORDS:** giftedness; musical talent; musical abilities; preschool children.

**ABSTRACT.** The article addresses psycho-pedagogical aspects of the development of musical talent in the preschool period. Considerable attention is paid to the disclosure of the contents of the notions of "giftedness" and "talent" for children of preschool age. The purpose of this article is to describe the results of experimental work aimed at identifying preschool children having musical talent. The authors describe the criteria, indicators and levels of characteristics of the development of musical giftedness in children of preschool age. Such methods were used: analysis of scientific-theoretical and psycho-pedagogical literature on the problem; the experimental research in pre-school educational establishment; monitoring; and the study of experience of work on the problem. Analyzing the results obtained during experimental research, the authors prove the need to develop the content and forms of pedagogical support of children of senior preschool age in the development of musical talent, as well as approbation of such support in educational process of preschool educational organization.

**В** настоящее время проблема раннего выявления и педагогического сопровождения одаренных детей стоит в центре внимания образовательной политики на всех ступенях. Федеральные государственные программы в качестве основного направления гуманизации и индивидуализации образования выделяют целевую поддержку одаренных детей, так как от своевременного развития и социализации этих детей зависит интеллектуальный и экономический потенциал государства. В свою

очередь социальный заказ обусловлен особенностями современного этапа развития общества в целом.

В связи с этим особенно актуальна данная проблема на этапе дошкольного детства, так как одаренность у ребенка в этом возрасте может проявляться в скрытой форме и требует своевременного выявления и развития. В связи с вышеизложенным изучением проблемы детской одаренности, а также разработкой методик по выявлению и педагогическому сопровождению детей

занимаются многие современные исследователи. Но, несмотря на проявляемый интерес научного сообщества к проявлению одаренности у детей, проблема остается недостаточно изученной.

На сегодняшний день существуют противоречия между существующей эмпирической базой исследований одаренности и практическим опытом работы с одаренными детьми. Эти противоречия проявляются в отсутствии единого категориального аппарата, единых критериев истинности и эмпирической верифицируемости.

Проблемой одаренности с давних пор занимались ученые всего мира. Во всем времена многих мыслителей различных областей знаний интересовала способность человека выйти за пределы своих возможностей. Выдающиеся философы древности, а также их современники хорошо понимали разницу между гением и простым человеком. Также ими было замечено, что эти различия проявляются с детства. Еще китайский мыслитель Конфуций более 2000 лет назад предлагал выявлять, отбирать и изучать способности одаренных детей.

Несмотря на то что изначально учения об одаренности и гениальности рассматривались отдельно от социально-педагогической практики, в представлениях выдающихся философов прошлого (Аристотель, Платон, А. Баумгартен, И. Кант и др.) наличие «божественного дара» не отменяло важности обучения и образования. Но, тем не менее, влияние средового воздействия являлось второстепенным по сравнению с «даром божьим» [10].

До настоящего времени не существует единого подхода к определению понятия «одаренность». Л. В. Рубинштейн в своих работах понятие «одаренность» рассматривал, отождествляя его с понятием «способности» [13, с. 540]. В. Н. Лейтес и В. Н. Дружинина одаренность характеризуют как высокий уровень развития способностей. В работах Н. Д. Левитовой одаренность определяется как совокупность природных предпосылок и задатков. В работах Б. М. Теплова дается определение одаренности как качественно своеобразного сочетания способностей, обеспечивающего успех деятельности [13].

В «Рабочей концепции одаренности», разработанной отечественными учеными Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадриковым и др., дано определение одаренности, согласно которому одаренность – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [11].

Одаренность в разных областях проявляется в определенные возрастные периоды. Так, согласно многим исследованиям, одаренность к музыке и рисованию может проявиться значительно раньше, чем к различным наукам. Музыкальная одаренность является одним из специальных видов одаренности, проявление которой наблюдается у детей в период дошкольного детства. Музыкальная одаренность отличается наличием музыкальности. В свою очередь музыкальность проявляется в особом восприятии индивидом музыки.

Проблемой развития музыкальной одаренности и музыкальных способностей занимались многие зарубежные и отечественные исследователи. Среди зарубежных исследований наиболее значимы работы Н. Helmholtz, С. Stumpf, Е. Kurth, А. Wellek и др. Музыкальная одаренность рассматривается в данных исследованиях с точки зрения интеллектуальных ресурсов музыкального дарования. Среди отечественных исследований музыкальных способностей и одаренности наиболее значимы труды Б. М. Теплова; структура музыкальной одаренности раскрывается в трудах Д. К. Кирнарской, К. В. Тарасовой, Ю. А. Цагарелли, Т. Ф. Цыгульской и др.

Немецкий психолог Г. Ревеш, изучая особенности проявления детской музыкальной одаренности, пришел к выводу, что виртуозно-техническое дарование проявляется раньше интерпретаторских способностей, а расцвет творческой музыкальной одаренности наступает к 20-30 годам, то есть композиторский талант проявляется позже исполнительского.

При рассмотрении понятия «музыкальная одаренность» в дошкольном возрасте чаще всего подразумевается проявление музыкальных способностей.

Еще в дошкольном детстве у ребенка могут проявиться выдающиеся музыкальные способности. Н. С. Лейтес подчеркивал, что дети, обладающие музыкальными способностями, чаще проявляют себя уже в возрасте между 3 и 5 годами. Так, музыкальная одаренность великого австрийского композитора В. А. Моцарта начала проявляться с трех лет. Выдающийся композитор С. Рахманинов с четырехлетнего возраста играл на рояле с дедом в четыре руки. Многие исследователи отмечают, что проявление музыкальной одаренности – это самопроизвольное явление, и оно никак не связано со специальным обучением. Н. С. Лейтес писал, что чаще всего музыкально одаренные дети также обладают хорошими общими способностями: они активны, любознательны, отличаются хорошей памятью, раньше других учатся читать [9, с. 169].

Б. М. Теплов в своей работе «Психология музыкальных способностей» представил концепцию разделения понятий «музыкальность» и «музыкальная одаренность». Музыкальную одаренность автор определяет как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного осуществления музыкальной деятельности», а музыкальность – как способность «переживания музыки как выражения некоторого содержания», «центром которой является способность эмоциональной отзывчивости на музыку» [15, с. 24]. В качестве показателей музыкальности Б. М. Теплов выделял эмоциональную отзывчивость на музыку, способность ее переживания. В центре музыкальности, согласно данной концепции, стоят три основных компонента: способность к слуховым представлениям, ладовое и музыкально-ритмическое чувство.

После анализа научных подходов к проблеме развития музыкальной одаренности в период дошкольного детства в рамках нашего исследования был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ №25 «Родничок» г. Сургута Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Опытно-поисковая работа проводилась в 2013-2014

годах и имела целью выявить детей с признаками музыкальной одаренности в дошкольном возрасте. В эксперименте принимали участие 100 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет).

На начальном этапе нами были определены критерии и показатели развития музыкальной одаренности у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрев различные модели одаренности, мы пришли к выводу, что при выявлении признаков музыкальной одаренности у детей дошкольного возраста мы можем опираться на модель одаренности Джозефа Рензулли, который в структуре одаренности выделяет мотивацию, креативность и способности выше среднего уровня. Адаптировав данную модель к детям дошкольного возраста, мы предположили, что к признакам музыкальной одаренности в дошкольном возрасте можно отнести повышенный интерес к музыкальной деятельности, творческие проявления и музыкальные способности, превышающие возрастную норму.

На основе вышеизложенного нами была разработана критериально-уровневая шкала для определения уровня развития музыкальной одаренности у детей старшего дошкольного возраста (таблица 1).

Таблица 1

**Критериально-уровневая шкала развития музыкальной одаренности у детей старшего дошкольного возраста**

Компоненты муз. одар-ти	Критерии	Показатели	Уровни
Интерес к музыкальной деятельности	Частота проявления инициатив и интереса к музыке в НОД, в режимных моментах и сам. деят-ти	<ul style="list-style-type: none"> <li>Проявление интереса к музыкальной деятельности в режимных моментах, в самостоятельной деятельности и во время НОД</li> </ul>	<p><b>Низкий уровень:</b> не проявляет интерес к музыкальной деятельности.</p> <p><b>Достаточный уровень:</b> нечастое проявление интереса к музыкальной деятельности.</p> <p><b>Оптимальный уровень:</b> частое проявление интереса к музыкальной деятельности.</p>
	Инициативность в использовании музыки	<ul style="list-style-type: none"> <li>Проявление инициативы при организации самостоятельной музыкальной деятельности</li> <li>Проявление желания использовать музыку в самостоятельной деятельности и режимных моментах</li> </ul>	<p><b>Низкий уровень:</b> инициативы не проявляет.</p> <p><b>Достаточный уровень:</b> проявляет инициативу при организации музыкальной деятельности педагогом или другими детьми, самостоятельно музыкальную деятельность не организует.</p> <p><b>Оптимальный уровень:</b> самостоятельно подбирает музыкальный материал в соответствии с видом деятельности, проявляет творческую активность в организации самостоятельной музыкальной деятельности детей, берет на себя ведущие роли.</p>
	Используемый муз. репертуар	<ul style="list-style-type: none"> <li>Особенности выбора музыкального материала в зависимости от ситуации</li> <li>Вариативность используемого музыкального материала</li> </ul>	<p><b>Низкий уровень:</b> не использует музыкальный материал в самостоятельной деятельности и режимных моментах.</p> <p><b>Достаточный уровень:</b> использует хорошо знакомый музыкальный материал независимо от вида деятельности.</p> <p><b>Оптимальный уровень:</b> использование музыкального материала варьируется в зависимости от ситуации.</p>

Творческие проявления	Увлеченность процессом музыкального творчества	<ul style="list-style-type: none"> <li>Наличие инициативы, желания включаться в музыкально-творческую деятельность</li> <li>Активное участие в творческом процессе;</li> <li>Привлечение имеющегося музыкального опыта</li> <li>Степень осознанности замысла</li> </ul>	<p><b>Низкий уровень:</b> не проявляет инициативы для включения в музыкально-творческую деятельность.</p> <p><b>Достаточный уровень:</b> включается в музыкально-творческую деятельность, организованную педагогом или другими детьми.</p> <p><b>Оптимальный уровень:</b> является инициатором организации музыкально-творческой деятельности.</p>
	Эмоциональность	<ul style="list-style-type: none"> <li>Эмоциональная отзывчивость</li> <li>выразительность и вариативность эмоциональных проявлений</li> <li>Богатство, глубина и разнообразие эмоционального опыта</li> <li>Эмоциональная гибкость, способность к быстрому переходу от одного эмоционального состояния к другому</li> <li>Восприимчивость к невербальным проявлениям эмоций и чувств и др.</li> </ul>	<p><b>Низкий уровень:</b> эмоциональную отзывчивость не проявляет.</p> <p><b>Достаточный уровень:</b> ребенок достаточно эмоционально отзывчив, способен переключиться с одного музыкального образа на другой.</p> <p><b>Оптимальный уровень:</b> эмоционально отзывчив, способен невербально воспроизвести эмоции и чувства, быстро переключается с одного эмоционального состояния на другое.</p>
	Образное мышление	<ul style="list-style-type: none"> <li>Оригинальность, неординарность мышления</li> <li>Установление связей с другими видами искусства (живописью, литературой и др.)</li> <li>Выражение образов в художественных проявлениях (в рисунке, прозе, в танце и др.)</li> </ul>	<p><b>Низкий уровень:</b> не оригинален в выполнении творческого задания или отказывается его выполнять.</p> <p><b>Достаточный уровень:</b> способен найти решение при выполнении творческого задания, но часто требуется помощь педагога или других детей.</p> <p><b>Оптимальный уровень:</b> ребенок проявляет интерес к выполнению творческих заданий, способен соотнести музыкальное произведение с произведениями др. видов искусства, схожими по настроению (музыка – живопись, музыка – литература).</p>
	Творческое воображение	<ul style="list-style-type: none"> <li>Изобретательность воплощения замысла</li> <li>Способность найти неординарное, новое, оригинальное решение, отличное от всех предложенных решений, неповторимость образов</li> <li>Индивидуальность в выборе средств воплощения</li> <li>Яркость образов, их реалистичность, жизненность, достоверность</li> </ul>	<p><b>Низкий уровень:</b> не может принимать необычные образы, отказывается от выполнения творческих заданий.</p> <p><b>Достаточный уровень:</b> способен найти неординарное решение при выполнении творческого задания, но часто требуется помощь педагога или других детей.</p> <p><b>Оптимальный уровень:</b> изобретателен в воплощении замысла, проявляет инициативу при создании образа, индивидуален в выборе средств воплощения.</p>
Музыкальные способности	Ладное чувство	<ul style="list-style-type: none"> <li>Эмоциональный отклик на музыку</li> <li>Внимание</li> <li>Определение характера музыкального произведения</li> <li>Определение жанра музыкального произведения</li> <li>Определение формы музыкального произведения</li> <li>Узнавание знакомой мелодии по фрагменту</li> <li>Определение музыкальных средств выразительности (темп, динамика, тембр, лад, звуковысоть)</li> <li>Определение окончания мелодий</li> </ul>	<p><b>Низкий уровень:</b> муз. произведение не вызывает эмоционального отклика, интерес к музыке неустойчив; ребенок не может точно определить характер музыки или определяет его одним словом (весело – грустно), ошибается в определении жанра, формы, средств муз. выразительности, не узнает знакомые муз. произведения.</p> <p><b>Достаточный уровень:</b> ребенок слушает музыку, иногда отвлекаясь, эмоционально отзывчив, образные произведения вызывают интерес, определяет жанр муз. произведения с незначительной подсказкой педагога, определяет форму с подсказкой педагога, узнает знакомые мелодии по фрагменту, выделяет некоторые выразительные средства, затрудняется в определении, закончилась ли мелодия, или определяет с помощью педагога.</p> <p><b>Оптимальный уровень:</b> ребенок эмоционально откликается на музыку, интерес к музыке стабилен, избирателен, мотивирован, внимательно, увлеченно слушает музыку, адекватно определяет характер музыки, используя разнообразные определения, сравнения, образную речь, самостоятелен в своих ответах, умеет мотивировать свои высказывания, определяет жанр, форму, узнает знакомую мелодию по фрагменту, выделяет выразительные средства: динамику, тембр, регистр, темп, лад; самостоятельно определяет, закончилась ли мелодия.</p>

	Музыкально-слуховые представления	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Пение мелодии с музыкальным сопровождением</li> <li>• Пение хорошо знакомой мелодии без музыкального сопровождения</li> <li>• Выразительное исполнение песен</li> <li>• Песенное творчество (формирование самостоятельности в нахождении звукоподражаний, песенных импровизаций и окончания мелодии, начатой взрослым – на 2-3 звуках, сочинение считалок, дразнилок, импровизация звукоподражаний и простейших попевок в соответствии с музыкальными средствами выразительности, сочинение мелодии в различных жанрах)</li> </ul>	<p><b>Низкий уровень:</b> неточно интонирует мелодию с муз. сопровождением, поет невыразительно, неэмоционален, равнодушен, не может сочинить мелодию, отсутствует желание, воспроизведение в хлопках, в притопах, в игре на детских музыкальных инструментах ритма музыки.</p> <p><b>Достаточный уровень:</b> неточно интонирует мелодию с поддержкой голоса педагога, точно передает мелодию знакомой песни, поет недостаточно выразительно, сочиняет несложные мелодии с помощью взрослого, используя предложенный образец.</p> <p><b>Оптимальный уровень:</b> точно передает мелодию знакомой песни, попевки с муз. сопровождением и без него, поет выразительно, эмоционально, передает характер, выразительные особенности песни, находит интересные звукоподражания, песенные импровизации, сочиняет мелодии в разных жанрах, различного характера.</p>
	Музыкально-ритмическое чувство	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Воспроизведение в хлопках, притопах, игре на детских муз. инструментах ритма музыки</li> <li>• Соответствие эмоциональной окраски движений характеру музыки</li> <li>• Соответствие ритма движений ритму музыки</li> <li>• Творческие проявления в движениях под музыку:             <ul style="list-style-type: none"> <li>а) самостоятельный подбор движений в соответствии с эмоционально-образным содержанием музыки;</li> <li>б) использование различных танцевальных жанров: полька, вальс, рус. нар. плясовая, хоровод)</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Низкий уровень:</b> не воспроизводит в движениях и игре на детских инструментах ритм музыки, движения невыразительны, не соответствуют характеру музыки, неритмичны, использует однообразные движения.</p> <p><b>Достаточный уровень:</b> ребенок не всегда точно воспроизводит в движениях и игре на инструментах ритм музыки (выполняет с использованием зеркального показа), двигается под музыку недостаточно выразительно, не всегда ритмично, использует знакомые танцевальные или образно-игровые движения.</p> <p><b>Оптимальный уровень:</b> движения выразительные в соответствии с характером музыки (малоконтрастными частями), ритмичные, четкие, импровизирует под музыку, используя разнообразные танцевальные и образно-игровые движения.</p>

С целью выявления интереса к музыкальной деятельности мы провели наблюдение за детьми в режимных моментах и самостоятельной деятельности. Выбор метода наблюдения обоснован теорией Л. С. Выготского, полагающего, что признаки одаренности проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий.

Наблюдение за деятельностью детей осуществлялось на музыкальных занятиях, а также в самостоятельной деятельности в группе и в режимных моментах с целью изучения частоты проявления инициативы и интереса к музыкальной деятельности, творческих проявлений, а также особенностей использования ребенком музыки в ходе режимных моментов и в самостоятельной деятельности.

В ходе наблюдения на каждого ребенка заполнялась индивидуальная карта. По результатам обработки индивидуальных карт была составлена сводная таблица. В результате наблюдения за детьми мы выявили, что к оптимальному уровню проявления инициативы и интереса к музыкальной деятельности относятся 5 детей (8 %) контрольной группы и 6 детей (10 %) экспериментальной группы. Эти дети являлись инициаторами использования музыки в режимных моментах и самостоятельной деятельности детей в группе, самостоятельно подбирали музыкальный материал в соответствии с видом деятельности.

К достаточному уровню проявления инициативы и интереса к музыкальной деятельности мы отнесли 35 детей (59 %) контрольной группы и 37 детей (62 %) экспериментальной группы. Эти дети не проявляли инициативы в организации музыкальной деятельности и использовании музыки в режимных моментах, но активно включались в организованную педагогом или другими детьми музыкальную деятельность в группе. В основном дети использовали знакомый музыкальный материал.

К низкому уровню проявления инициативы и интереса к музыкальной деятельности мы отнесли 20 детей (33 %) контрольной группы и 17 детей (28 %) экспериментальной группы. Эти дети не проявляли инициативы и интереса во время самостоятельной музыкальной деятельности, были пассивны, неохотно включались в организованную педагогом деятельность.

С целью выявления уровней творческих проявлений у детей в ходе режимных моментов и самостоятельной деятельности мы провели наблюдение. При организации режимного момента – сбора на прогулку – детям включили знакомую музыкальную композицию «Роботы и звездочки», муз. О. Киенко (мальчики – роботы, девочки – звездочки). В процессе наблюдения за детьми фиксировалось, откликаются ли дети на музыку, выполняя при этом различные движения.

Творческие проявления детей оценивались по таким критериям, как увлечен-

ность процессом музыкального творчества, эмоциональность, образное мышление, творческое воображение. По результатам данной диагностической методики мы выявили, что к оптимальному уровню развития творческих проявлений относятся 6 детей контрольной группы (10 %) и 8 детей (13 %) экспериментальной группы. У этих детей наблюдались творческие проявления, эмоциональная отзывчивость на музыку. При включении музыки они самостоятельно начинали импровизировать, выполняя движения в соответствии с характером музыкального произведения. Движения оригинальны, соответствовали воплощаемому образу.

К достаточному уровню развития творческих проявлений мы отнесли 28 детей (47 %) контрольной группы и 24 ребенка (40 %) экспериментальной группы. Эти дети включались в творческую музыкальную деятельность не сразу. В основном дети подражали движениям друг друга, не проявляя воображения и фантазии. Выполняемые образные движения достаточно однообразные.

К низкому уровню мы отнесли 26 детей (43 %) контрольной группы и 28 (47 %) детей экспериментальной группы. Эти дети отказывались от выполнения творческих заданий или выполняли их формально, без включения в творческий процесс.

Таким образом, данная диагностическая методика позволила нам выявить детей, у которых наблюдаются творческие проявления в ходе режимных моментов и в самостоятельной деятельности, а также определить группу детей, которые проявляют интерес к музыкальной деятельности, но для развития их творческой активности и музыкальных способностей необходимо создать соответствующую среду.

*Для выявления уровней развития музыкальных способностей* мы использовали методику О. П. Радыновой, где конкретизированы и более четко выделены показатели развитости каждой музыкальной способности в соответствии с возрастными особенностями детей: ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма.

Для определения уровней развития ладового чувства детям предлагалось прослушать музыкальные произведения, такие как «Зима», «Весна» из цикла «Времена года» А. Вивальди, «Весна и осень» Г. В. Свиридова и др. При оценке учитывались следующие показатели: степень проявления эмоциональной отзывчивости на музыку, сосредоточение внимания, умение определить средства выразительности и другие показатели, представленные в таблице 1.

В ходе диагностики уровня развития музыкально-слуховых представлений детям было предложено пропеть любую знакомую песню без музыкального сопровождения. Мы обращали внимание на чистоту интонирования мелодии и выразительность исполнения. Для выявления развития песенного творчества мы предлагали детям придумать окончание попевки. Оценивалось умение сочинять мелодии, находить интересные песенные импровизации.

С целью выявления уровня развития музыкально-ритмического чувства детям предлагалось несколько заданий. Первое задание заключалось в воспроизведении ритмического рисунка, показанного педагогом, с помощью хлопков или игры на детских музыкальных инструментах. Второе диагностическое задание было построено на знакомом музыкальном материале: детям было предложено станцевать знакомый парный танец. Оценивалась ритмичность исполнения и соответствие движений характеру музыки.

Выполнение детьми диагностических заданий по каждому виду способности оценивалось по следующим показателям: 3 балла – высокий уровень, 2 балла – средний уровень, 1 балл – низкий уровень. Дети, набравшие высокий балл по всем показателям развития музыкальных способностей, нами были определены как дети с признаками музыкальной одаренности.

К оптимальному уровню мы отнесли 2 детей (3 %) контрольной группы и 2 детей (3 %) экспериментальной группы. У этих детей развито ладовое чувство, хорошо развиты музыкально-слуховые представления и чувство ритма. Эти дети отличаются повышенной эмоциональной отзывчивостью на музыку, стабильностью проявляемого интереса. Уровень развития музыкальных способностей превышает возрастную норму.

Достаточный уровень развития музыкальных способностей показали большинство детей контрольной и экспериментальной групп. У этих детей уровень развития музыкальных способностей соответствует возрастной норме – 42 (70 %) ребенка контрольной группы и 43 ребенка экспериментальной группы (72 %).

К низкому уровню мы отнесли 16 (27 %) детей контрольной группы и 15 (25 %) детей экспериментальной группы. Эти дети показали низкий уровень развития музыкальных способностей, интерес к музыке практически отсутствует, движения неритмичны, невыразительны, неточно интонируют мелодию с музыкальным сопровождением.

Суммировав результаты всех диагностических заданий с детьми, мы получили исходный уровень развития музыкальной

одаренности у детей старшего дошкольного возраста. Дети с оптимальным уровнем развития всех компонентов музыкальной одаренности нами были определены как дети с признаками музыкальной одаренности. Всего по данным диагностических методик таких детей в двух группах 4 человека, что составило 4 % от общего числа испытуемых. Большинство детей имеют достаточный уровень развития музыкальных способностей и творческих проявлений, что соответ-

ствует возрастной норме развития детей старшего дошкольного возраста. Таким образом, результаты опытно-поисковой работы говорят о необходимости разработки содержания и форм педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в развитии музыкальной одаренности и проверке их эффективности на практике в дошкольной образовательной организации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Н. В. Развитие одаренных детей: программа, планирование, конспекты занятий, психологическое сопровождение. Волгоград : Учитель, 2014. 182 с.
2. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: пособие для воспитателей и родителей. М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2001. 141 с.
3. Гердт Н. И. Педагогические средства развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009.
4. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие. СПб. : Детство-Пресс, 2013 г.
5. Гончарова О. В. Педагогические условия развития музыкально одаренных детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002.
6. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб. : ОМС, 1994. 192 с.
7. Дьяченко О. М., Одаренный ребенок : программа развития одаренности дошкольника. М. : Новая школа, 1997 г. 87 с.
8. Еремкин А. И. Школа одаренности: Тайна рождения гениев. М. : АиФ-Принт, 2003. 333 с.
9. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков. М. : Академия, 1996. 416 с.
10. Можилловская И. М. История проблемы одаренности // Проблемы одаренности учащихся : науч. – теоретич. Конф. Витебск : ВОГ ИПК и ПРР и СО, 2008. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/119-conferences-and-reports-on-psychology/664-scientific-theoretical-conference-problems-of-gifted-students>.
11. Рабочая концепция одаренности: Федеральная целевая программа «Одаренные дети» под редакцией Д. Б. Богоявленской. М. : Министерство образования и науки, 2003. 95 с.
12. Радынова О. П. Музыкальное воспитание дошкольников. М. : Академия, 1998. 240 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002.
14. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 232 с.
15. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М. : Академии пед. наук РСФСР, 1947. 334 с.
16. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. №1155.

### REFERENCES

1. Alekseeva N. V. Razvitie odarennykh detey: programma, planirovanie, konspekty zanyatiy, psikhologicheskoe soprovozhdenie. Volgograd : Uchitel', 2014. 182 s.
2. Belova E. S. Odarennost' malysya: raskryt', ponyat', podderzhat': posobie dlya vospitateley i roditeley. M. : Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut, 2001. 141 s.
3. Gerdt N. I. Pedagogicheskie sredstva razvitiya khudozhestvenno-tvorcheskoy odarennosti detey doshkol'nogo vozrasta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2009.
4. Gogoberidze A. G., Derkunskeya V. A. Detstvo s muzykoy. Sovremennyye pedagogicheskie tekhnologii muzykal'nogo vospitaniya i razvitiya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta : ucheb.-metod. posobie. SPb. : Detstvo-Press, 2013 g.
5. Goncharova O. V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya muzykal'no odarennykh detey : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2002.
6. Granovskaya R. M., Krizhanskaya Yu. S. Tvorchestvo i preodolenie stereotipov. SPb. : OMS, 1994. 192 s.
7. D'yachenko O. M., Odarennyy rebenok : programma razvitiya odarennosti doshkol'nika. M. : Novaya shkola, 1997 g. 87 s.
8. Eremkin A. I. Shkola odarennosti: Tayna rozhdeniya geniev. M. : AiF-Print, 2003. 333 s.
9. Leytes N. S. Psikhologiya odarennosti detey i podrostkov. M. : Akademiya, 1996. 416 s.
10. Mozhilovskaya I. M. Istoriya problemy odarennosti // Problemy odarennosti uchashchikhsya : nauch. – teoretich. Konf. Vitebsk : VOG IPK i PRR i SO, 2008. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/119-conferences-and-reports-on-psychology/664-scientific-theoretical-conference-problems-of-gifted-students>.
11. Rabochaya kontseptsiya odarennosti: Federal'naya tselevaya programma «Odarennye deti» pod redaktsiyey D. B. Bogoyavlenskoy. M. : Ministerstvo obrazovaniya i nauki, 2003. 95 s.
12. Radynova O. P. Muzykal'noe vospitanie doshkol'nikov. M. : Akademiya, 1998. 240 s.
13. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii. SPb. : Piter, 2002.

14. Savenkov A. I. Odarennye deti v detskom sadu i shkole: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2000. 232 s.
15. Teplov B. M. Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostey. M. : Akademii ped. nauk RSFSR, 1947. 334 s.
16. Federal'nyy gosudarstvennyy standart doskol'nogo obrazovaniya. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 okt. 2013 g. №1155.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.



**Иванова Ирина Витальевна,**

директор, детский сад «Детство»; 620088, г. Екатеринбург, пер. Банникова, д. 7; e-mail: Irina40228@gmail.com

## **ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сетевое взаимодействие в ДОО; профессиональное развитие педагога.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлены результаты реализации проекта по созданию и внедрению инновационной модели профессионального развития педагога дошкольного образования посредством сетевого взаимодействия с точки зрения деятельностного подхода. Личность педагога является мощным инструментом в процессе воспитания подрастающего поколения. Чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат. Оптимальное развитие личности педагога происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для него. В настоящее время существует большое разнообразие курсов повышения квалификации для педагогов, однако эти курсы не всегда соответствуют ожидаемым результатам, затратны и происходят в отрыве от производства. Образовательная среда детского сада обеспечивает перевод полученных знаний в область практических действий, интеграцию личностного и профессионального компонента, что способствует формированию целостности профессиональной позиции как системообразующего фактора процесса повышения квалификации. В статье представлен принципиально новый механизм методического сопровождения профессионального развития педагога посредством качественного сетевого взаимодействия воспитателей и специалистов 21 дошкольной образовательной организации, входящих в состав МБДОУ детский сад «Детство», через создание в организации специальных условий для развития творческого потенциала педагогов.

**Ivanova Irina Vitalievna,**

Director, MUNICIPAL budget preschool educational institution-kindergarten "Childhood", Ekaterinburg

## **INNOVATIVE MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION THROUGH NETWORKING**

**KEYWORDS:** Networking in preschool; professional development of teachers.

**ABSTRACT.** The article presents the author's work on the project to develop and implement an innovative model of preschool teachers' professional development through networking in terms of the activity approach. The personality of the teacher is a powerful tool in the process of educating the younger generation. The more perfect is the instrument, the more successful are professional results. The optimal development of the personality of the teacher occurs in the course of the successful mastering of professional activities, significant for him. Currently, there is a wide variety of training courses for teachers, but they do not always correspond to the expected results, besides they cost a lot and take place in isolation from the real work. Educational kindergarten environment provides transfer of the acquired theoretical knowledge to practical activities, the integration of personal and professional component that contributes to the formation of the professional integrity of the position as a backbone factor of the training process. The article presents a fundamentally new mechanism for methodological support of professional development of a teacher through quality networking of the educators and specialists of 21 preschool educational institution belonging to the MBDOU-kindergarten "Childhood", through the creation of special conditions for the development of creative potential of employees.

Современные процессы модернизации дошкольного образования выдвигают на первый план не формальную принадлежность воспитателя к профессии, а занимаемую им личностную позицию, обеспечивающую его отношение к педагогическому труду. Именно такая позиция ориентирует педагога на понимание современных реалий, мотивов и способов взаимодействия с ребенком [1]. Только зрелость личностной, профессиональной позиции педагога обеспечивает замену традиционных ценностей обучения на ценности развития личности воспитанника и, следовательно, повышение качества его образования.

Сегодня необходимы новые формы и новые виды содержания профессионально-

го развития педагога [3]. Они связаны с постижением человека как сложнейшего феномена, с поиском индивидуальных способов существования педагога в профессии, с накоплением его опыта самоинтеграции. С точки зрения деятельностного подхода [2], чем больше педагог достигает в профессиональном становлении, тем больше развивается как личность. Собственная личность педагога является мощным рабочим инструментом. И чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат. Таким образом, именно в педагогической профессии личностный рост является неперенным условием достижения профессионализма. Развитие профессионала мы связываем с развитием ин-

дивидуального профессионализма человека в процессе его профессионализации, а также с развитием профессионализма в *профессиональном сообществе* и профессии в целом. [6]. Решение современных профессиональных задач обуславливает потребность в педагогах нового типа, умеющих творчески мыслить, способных самостоятельно принимать решения и осознающих свою личную и коллективную ответственность за результаты деятельности [16].

Педагогу нужны профессиональная подготовка и переподготовка как практическая работа над собой. Однако сегодня существует конкретное противоречие между требованиями к профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образовательного учреждения, проявляющейся в сформированности профессионального сознания, обуславливающего выбор определенной профессиональной позиции, и недостаточно разработанной технологией содействия личностным и профессиональным перестройкам педагогов дошкольного образования [4]. Возникновению данного противоречия предшествовали следующие причины: недостаточная возможность педагога распространять свой профессиональный опыт путем публичных выступлений, курсы повышения квалификации не всегда предлагают информацию, необходимую данному педагогу, и часто не соответствуют его ожиданиям, на курсах повышения квалификации не ставятся задачи по формированию целостности позиции педагога, приоритетным остается подход, при котором, в большинстве случаев знания носят просветительский характер, что в свою очередь не означает их применимость на практике, в современной системе повышения квалификации недостаточно используются возможности теории и практики в определении содержания и принципов формирования профессиональной позиции педагога [15]. В то же время профессионально-творческое саморазвитие педагога нужно рассматривать через включенность в профессиональную деятельность, требующую активного использования интеллектуальных, духовных и физических сил, интенсивного участия личности во всей ее целостности в профессиональной деятельности [8].

Образовательная среда детского сада, работа педагогического коллектива в режиме развития естественным образом обеспечивает перевод полученных знаний в область практических действий, интеграцию личностного и профессионального компонента каждого педагога, что способствует формированию целостности профессиональной позиции как системообразующего фактора процесса повышения квалифика-

ции. Такой подход к пониманию вопроса заставляет переосмыслить и по-новому строить систему управления, привлекая педагогов к разработке, применению и реализации управленческих решений, делает очевидным появление новых механизмов внедрения инновационной модели профессионального развития педагога. Под моделью мы понимаем систему взаимосвязанных компонентов, включающих развитие профессиональных педагогических знаний и педагогической позиции, управление профессиональными компетентностями педагогов, а также активное переустройство ранее сложившегося опыта работы в сторону изменения основного содержания деятельности и применяемых подходов, построения новой модели сетевого взаимодействия.

Сетевое взаимодействие в системе образования рассматривается как достаточно широкий феномен, в каждом конкретном случае он получает особую интерпретацию. В нашем случае мы делаем акцент на сетевое взаимодействие педагогических работников, которые являются важным ресурсом развития, повышения эффективности системы образования по вопросу профессионального роста. Значимость сетевого взаимодействия педагогических и руководящих работников организаций, команд, сообществ объясняется следующими причинами: снижением качества подготовки выпускников организаций общего и профессионального образования, слабой преемственностью ступеней образования, разным уровнем доступа педагогов к методическим и информационным ресурсам. Сетевое взаимодействие позволяет распределять ресурсы при решении общих задач и использовать их в целях каждого участника сети, опираться на инициативу каждого педагога, осуществлять прямой контакт друг с другом, выстраивать многообразные пути движения при общности внешних целей. Сетевое взаимодействие дает возможность реализовать право на образование для педагога в течение всей его профессиональной жизни в естественной рабочей среде и без отрыва от производства.

В ходе анализа специальной научной литературы мы сталкиваемся с противоречием между необходимостью постижения сущности сетевого взаимодействия и реализацией его на практике. Идея сетевого взаимодействия не нова. В последние годы это словосочетание стало таким же модным, как слова «инновация» или «нанотехнология» [10]. Однако реальных прецедентов организации действующей модели сетевого взаимодействия, особенно в сфере образования, пока немного. Делаются первые ша-

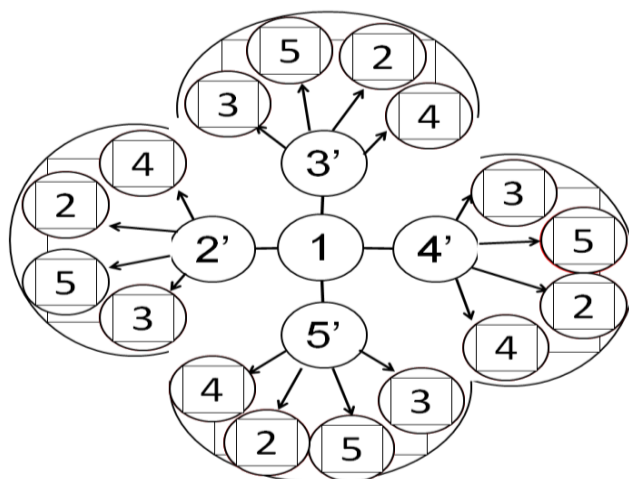
ги, но в полной мере не используются общие ресурсы, способствующие возникновению единого информационного пространства. Встречи между педагогами носят случайный характер, и взаимодействие ограничено личными связями. Участники взаимодействия не видят общей цели, не вовлечены в общую педагогическую деятельность организации, а процесс взаимодействия часто локализован. «Подлинное сетевое взаимодействие – это такое взаимодействие, в котором образовательные организации, осуществляя совместную деятельность, создают и реализуют совместные проекты, когда происходит деятельностный контакт, в котором каждый участник взаимодействия предъявляет индивидуальный субъектный ресурс. Из взаимодействия ресурсов рождается некоторое новое системное качество, которого в принципе не существовало до момента этого взаимодействия» [10].

Для возникновения ресурса как продукта интегративной деятельности педагогов, нового системного качества, возникновения инновационных решений необходимо такое сетевое взаимодействие между образовательными организациями, которое позволит каждому педагогу раскрыть свои профессиональные способности. Препятствующим фактором является теоретико-методологическая непроработанность проблемы, а также отсутствие нормативно-инструктивной базы подобной деятельности [9].

Известно, что в организации должен быть создан комплекс необходимых условий: организационные, финансовые, кадровые, нормативно-правовые, информационные, мотивационные, научно-методические. Для этого необходимо провести ряд мероприятий, направленных на модернизацию структуры управления организации, организационной структуры, системы методического сопровождения педагогов, объединенных сетевым взаимодействием. Речь идет о проекте по созданию модели профессионального развития педагогов дошкольного образования посредством сетевого взаимодействия между детскими садами – филиалами МБДОУ – детского сада «Детство», крупнейшего объединения детских садов в Екатеринбурге. В своей структуре эта организация имеет 20 филиалов дошкольных образовательных учреждений, которые посещают 3145 детей [7]. Педагогическую деятельность осуществляют 175 педагогов, из них 129 воспитателей и 46 специалистов:

музыкальных руководителей, инструкторов по физической культуре, учителей-логопедов, педагогов-психологов, старших воспитателей.

Для эффективного профессионального развития в современных условиях дошкольная организация должна иметь оптимальную структуру, которая, с одной стороны, обеспечивает легкую управляемость, быструю трансляцию задач от руководителя до непосредственного исполнителя, а с другой стороны, дает работникам возможность проявлять инициативу, самостоятельно принимать решения. В рамках данного проекта линейно-функциональная организационная структура управления была модернизирована в децентрализованную со штабными признаками управления. В рамках образовательной деятельности структура организации матричная, то есть относится к адаптивным видам организационных структур. Она обеспечивает гибкость и скорость реакции на быстро изменяющиеся условия внешней среды. Центральным звеном управления является директор детского сада «Детство» (рис. 1), выполняющий управленческие функции: аналитико-диагностическую, плано-прогностическую, мотивационную, контрольно-регуляционную, организационно-управленческую, которая делегируется членам управленческой команды [7]. Реализация этих функций осуществляется по следующим направлениям: административно-хозяйственное, кадровое, методическое, финансово-хозяйственное. Вся организация условно разделена на 4 модуля, во главе которых встали руководители управляющей команды, которые являются заведующими детских садов-филиалов. Каждый из руководителей наделен обязанностями, закрепленными распорядительными документами по управлению своими филиалами. Кроме этого, среди руководителей есть лидеры по работе различных направлений (кадровое, финансово-экономическое, материально-техническое, научно-методическое), эти люди были определены в ходе профессиональной деятельности в роли руководителей в зависимости от индивидуальных сильных сторон. В рамках своего направления эти лидеры осуществляют консультативную деятельность. Каждый руководитель знает свои функциональные обязанности и имеет конкретные цели по развитию своего направления в организации.

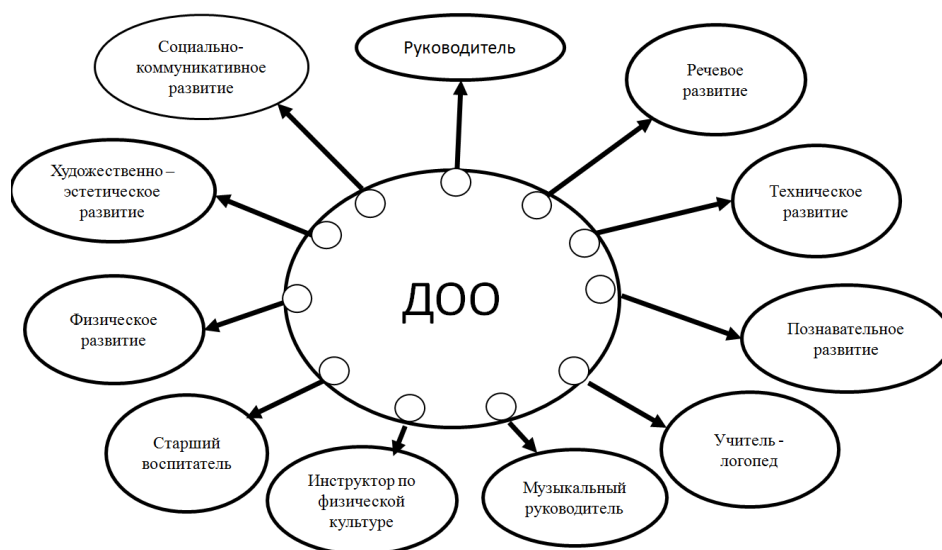


**Рис. 1. Модель организационной структуры управления МБДОУ – детский сад «Детство»**

*Примечание: 1 – директор; 2', 3', 4', 5' – лидеры по работе различных направлений; 2 – нормативно-правовое направление деятельности, 3 – кадровое направление деятельности, 4 – информационно-методическое направление деятельности, финансово-хозяйственное направление деятельности.*

Данная структура управления позволяет обеспечивать быструю обратную связь. При решении определенной задачи член управляющей команды, ответственный за данное направление работы, оповещает руководителей каждого модуля, который в свою очередь решает данную задачу в своем модуле с остальными руководителями детских садов-филиалов. Далее по мере выполнения задания происходит обратная связь. Руководители информируют о решении вопроса руководителя управляющей команды данного направления. Созданная управленческая команда позволяет осуществлять вертикальную и горизонтальную интеграцию.

Кроме того, в рамках реализации проекта была изменена работа методической службы детского сада «Детство». В ходе данной работы создана модель взаимодействия педагогов детского сада «Детство». По итогам работы августовской конференции 2015 года МБДОУ – детский сад «Детство» ее участниками принята резолюция о необходимости работы творческих групп по областям ФГОС ДОО, развитию технического мышления в рамках проекта «Уральская инженерная школа» и методических объединений специалистов ДОО (рис. 2).



**Рис. 2. Модель организации педагогического коллектива МБДОУ – детский сад «Детство» в работе группы по реализации ФГОС ДОО**

В результате организовалось 11 творческих групп педагогов. В процессе работы конференции определились руководители творческих групп. Деятельность педагогов строится на основании перспективного плана на 2 года.

Каждый педагог имел возможность выбрать направление работы творческой группы по своему предпочтению. В течение года запланировано 5 встреч. Работа проходит в интерактивной форме, где каждый педагог выступает и презентует свою деятельность и деятельность своего детского сада по выбранному направлению. Презентация идет по трем направлениям: работа с детьми, работа с родителями воспитанников и работа с педагогами, выбравшими другое направление профессиональной деятельности. Данная работа осуществляется в соответствии с годовым планом. После

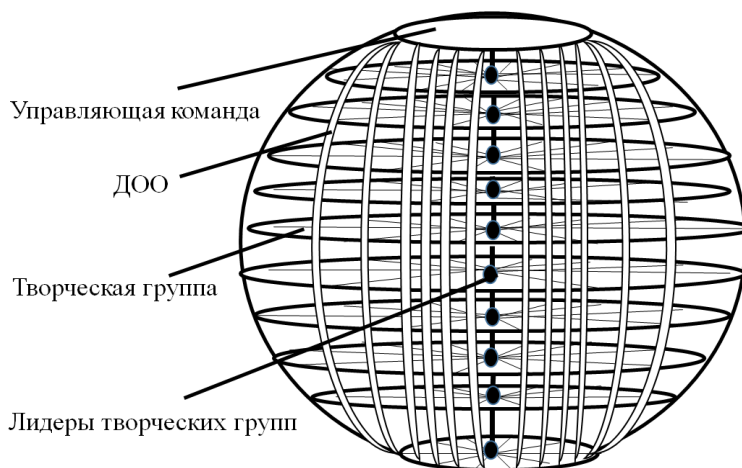
каждой встречи в каждом филиале проходят тематические педагогические часы, на которых проходит обмен информацией, полученной при работе в творческих группах. Таким образом, происходит накопление большого количества разнонаправленной информации по определенной теме, которая анализируется, классифицируется, обобщается и аккумулируется на электронном флэш-носителе. Так формируется корпоративный информационный банк знаний, доступ к которому постоянно открыт каждому педагогу (рис. 3). Необходимая педагогу информация берется из общего информационного банка, преобразуется им по своему усмотрению в процессе деятельности и возвращается обратно. То есть информация общего корпоративного банка знаний не только хранится, но и саморазвивается.



**Рис. 3. Модель информационного взаимодействия знаниями между педагогами МБДОУ – детский сад «Детство»**

Таким образом, сложилась инновационная модель профессионального развития педагогов посредством сетевого взаимодействия. Графически она представлена в виде

глобуса (рис. 4), где меридианы-детские сады – филиалы, плоскости – творческие группы педагогов.



**Рис. 4. Модель сетевого взаимодействия МБДОУ – детский сад «Детство»**

Во главе каждой творческой группы стоят руководители-лидеры, обозначенные черной точкой, которые имеют вертикальные связи с директором МБДОУ – детского сада «Детство» и горизонтальные связи с работой творческих групп.

В результате функционирования данной модели профессионального развития педагога в период с 2015-2017 года ожидаются следующие результаты:

1) использование сетевого взаимодействия в филиалах МБДОУ – детского сада «Детство» с целью профессионального роста педагогов позволит преодолеть случайный характер и ограниченность взаимодействия личными связями, отдельными проблемными вопросами педагогической практики, приведет к появлению новых форм взаимодействия;

2) совместное методическое проектирование на основе сетевого взаимодействия расширит масштаб деятельности каждого педагога, позволит перейти к активной позиции соразработчика, позволит увидеть значимость собственной деятельности, что окажет влияние на вовлеченность в общую педагогическую деятельность и повысит готовность педагогов к инновационному развитию;

3) групповая рефлексия в сетевом взаимодействии позволит понять причины успехов и неудач за счет анализа своей пе-

дагогической деятельности, опыта освоения и разработки новых способов организации образовательного процесса; при систематическом характере групповой рефлексии изменится ее содержание;

4) совместная организация повышения квалификации будет строиться вокруг предмета коллективных разработок, в которых акцент переносится с отдельных элементов образовательной программы на специфику содержания образования и способы достижения образовательных результатов;

5) создание единого информационного корпоративного банка знаний, работающего в открытом доступе, позволит не только пользоваться знаниями, но и усовершенствовать их, обогащая информационные ресурсы организации.

Таким образом, использование сетевого взаимодействия в филиалах МБДОУ – детского сада «Детство» для профессионального роста педагогов позволит повысить инновационный потенциал разработок, преодолеть локальность педагогической деятельности и даст возможность педагогическому коллективу выходить с опытом работы на разные уровни образования, включая и международный. Это будет свидетельствовать о высоком уровне профессионализма в целом и каждого педагога в отдельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян А. В. Концепция педагогической культуры Е. В. Бондаревской // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2013. № 1. С. 1-9.
2. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Модель оптимизации становления субъектов образовательной среды // Образование и наука. 2012. № 3. С. 35-45.
3. Давыдова Н. Н. Организационно-управленческая модель взаимодействия образовательных учреждений как фактор инновационного развития регионального образования // Образование и наука. 2010. № 8. С. 32-42.
4. Давыдова Н. Н. Развитие сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 1.
5. Девятковская И. В., Сыманюк Э. Э. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров профессионального развития личности // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Барнаул : Алтайская гос. пед. академия, 2014. С. 358-360.
6. Дружников С. А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека // Психологические исследования. 2012. № 1 (21). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html>.
7. Иванова И. В. Эффективное лидерство в дошкольном образовании – традиции и инновации в педагогическом образовании : сб. науч. тр. / отв. ред. Ю. Н. Галагузова. – Вып. 1. Екатеринбург : Ажур, 2015.
8. Кунгурова И. М. Инновационная деятельность и творческое саморазвитие педагога // Педагогическое образование и наука. 2010. № 5. С. 94-97.
9. Ле-ван Т. Н. Сетевое взаимодействие в образовании // Образование и наука. 2015. № 9. С. 128.
10. Лобок А. М. Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? // Журнал руководителя управления образованием. 2014. № 7. URL: [http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe\\_vzaimodeystvie\\_novyy\\_format\\_ili\\_modnoe\\_naz](http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodeystvie_novyy_format_ili_modnoe_naz).
11. Рытов А. И. Модель образовательной сети и механизмы взаимодействия // Управление образованием. 2013. № 2. С. 51-55.
12. Сетевое взаимодействие в системе образования: Технология организации инновационной деятельности / под ред. А. М. Соломатина, Р. Г. Чураковой. М. : Академкнига, 2014. 88 с.
13. Сиденко А. С. Сетевое взаимодействие для обеспечения развития инновационного потенциала педагогов // Управление образованием. 2013. № 2. С. 44-50.
14. Сиденко А. С. Инновационный потенциал педагогов // Народное образование. 2013. № 1. С. 121-126.

15. Сыманюк Э. Э., Девятковская И. В. Нематериальная мотивация педагогов // Народное образование. 2009. № 7. С. 94-99.
16. Фоменко С. Л. Корпоративное обучение усиливает педагогический коллектив // Народное образование. 2011. № 1. С. 166-170.

#### REFERENCES

1. Акопян А. В. Kontseptsiya pedagogicheskoy kul'tury E. V. Bondarevskoy // Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy. 2013. № 1. S. 1-9.
2. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V. Model' optimizatsii stanovleniya sub"ektov obrazovatel'noy sredy // Obrazovanie i nauka. 2012. № 3. S. 35-45.
3. Davydova N. N. Organizatsionno-upravlencheskaya model' vzaimodeystviya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy kak faktor innovatsionnogo razvitiya regional'nogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2010. № 8. S. 32-42.
4. Davydova N. N. Razvitie setevogo vzaimodeystviya innovatsionno-aktivnykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. 2010. № 1.
5. Devyatovskaya I. V., Symanyuk E. E. Nepreryvnoe obrazovanie kak resurs preodoleniya psikhologicheskikh bar'erov professional'nogo razvitiya lichnosti // Modernizatsiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendentsii, strategiya, zarubezhnyy opyt : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Barnaul : Altayskaya gos. ped. akademiya, 2014. S. 358-360.
6. Druzhilov S. A. Obobshchennyi (integral'nyy) podkhod k obespecheniyu stanovleniya professionalizma cheloveka // Psikhologicheskie issledovaniya . 2012. № 1 (21). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html>.
7. Ivanova I. V. Effektivnoe liderstvo v doskol'nom obrazovanii – traditsii i innovatsii v pedagogicheskom obrazovanii : sb. nauch. tr. / otv. red. Yu. N. Galaguzova. – Vyp. 1. Ekaterinburg : Azhur, 2015.
8. Kungurova I. M. Innovatsionnaya deyatel'nost' i tvorcheskoe samorazvitie pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2010. № 5. S. 94-97.
9. Le-van T. N. Setevoe vzaimodeystvie v obrazovanii // Obrazovanie i nauka. 2015. № 9. S. 128.
10. Lobok A. M. Setevoe vzaimodeystvie: novyy format ili modnoe nazvanie? // Zhurnal rukovoditelya upravleniya obrazovaniem. 2014. № 7. URL: [http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe\\_vzaimodeystvie\\_novyy\\_format\\_ili\\_modnoe\\_naz](http://obr.direktor.ru/archive/2014/7/Setevoe_vzaimodeystvie_novyy_format_ili_modnoe_naz).
11. Rytov A. I. Model' obrazovatel'noy seti i mekhanizmy vzaimodeystviya // Upravlenie obrazovaniem. 2013. № 2. S. 51- 55.
12. Setevoe vzaimodeystvie v sisteme obrazovaniya: Tekhnologiya organizatsii innovatsionnoy deyatel'nosti / pod red. A. M. Solomatina, R. G. Churakovoy. M. : Akademkniga, 2014. 88 s.
13. Sidenko A. S. Setevoe vzaimodeystvie dlya obespecheniya razvitiya innovatsionnogo potentsiala pedagogov // Upravlenie obrazovaniem. 2013. № 2. S. 44-50.
14. Sidenko A. S. Innovatsionnyy potentsial pedagogov // Narodnoe obrazovanie. 2013. № 1. S. 121-126.
15. Symanyuk E. E., Devyatovskaya I. V. Nematerial'naya motivatsiya pedagogov // Narodnoe obrazovanie. 2009. № 7. S. 94-99.
16. Fomenko S. L. Korporativnoe obuchenie usilivaet pedagogicheskiy kolektiv // Narodnoe obrazovanie. 2011. № 1. S. 166-170.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент О. В. Кружкова.

**Перлова Юлия Вячеславовна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра педагогики и психологии, Соликамский государственный педагогический институт – филиал Пермского государственного национального исследовательского университета; 618500, г. Соликамск, ул. Северная, д. 42, к. 202; e-mail: u.perlova@yandex.ru

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** преемственность; социальное воспитание и развитие; дети дошкольного и младшего школьного возраста.

**АННОТАЦИЯ.** Анализ позиций исследователей позволил определить некоторые методологические основания преемственности дошкольного и начального уровней образования. Предложены результаты опытно-поисковой работы по изучению преемственности в социальном воспитании детей на уровне дошкольного и начального основного образования. Результаты начальной и итоговой диагностики, их сравнительный анализ позволяет говорить о целесообразности разработки и внедрения программы по социальному воспитанию детей младшего школьного возраста на основе единства программно-целевых, операциональных и мониторинговых компонентов. Овладение социальной культурой в процессе социального воспитания, а также уровень социального развития детей младшего школьного возраста будут выше, если будет достигнута согласованность в программно-целевых, технологических и контрольно-оценочных компонентах и будет происходить взаимодействие педагогов ДОУ и учителей начальной школы. Данные условия являются эффективными и правомерными, так как педагогический эффект проделанной опытно-поисковой работы по социальному воспитанию и развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста является устойчивым.

**Perlova Julia Vyacheslavovna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology; Solikams State Teachers Training Institute (branch establishment) Perm State National Research University, Solikamsk

**METHODOLOGICAL FOUNDATION OF THE SUCCESSION IN SOCIAL EDUCATION BETWEEN PRE-SCHOOL AND JUNIOR SCHOOL**

**KEYWORDS:** succession; social education and development; pre-school and junior school students.

**ABSTRACT.** The analysis of the researchers' attitudes let us define some methodological foundation of the succession between pre-school and junior school levels in education. The results of experimental work to study succession in social education of pre-school and junior school are discussed. The results of the initial and final diagnostics, their comparative analysis proves the necessity of development and implementation of the program of social education for junior pupils on the basis of the unity of goal-setting, operational and monitoring components. Acquisition of social culture in the course of social education and the level of social development of junior pupils will be higher if we achieve coordination in goal-setting, technological and testing components and cooperation of pedagogues of pre-school establishments and primary school teachers. These conditions are effective and legal as the pedagogical effect of the research work in social education and development of preschool and primary school children proved to be stable.

**А**ктуальность исследования, а также практическая разработка вопросов непрерывности, преемственности образования определяются рядом документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений (ФГОС, «Национальная стратегия действий в интересах детей», «Концепция непрерывного образования») [7; 12; 14; 18; 20]. Сегодня, когда выдвигаются требования прежде всего к воспитанию личности в дошкольном и начальном образовании, от которых в значительной степени может зависеть качество обучения, воспитания и развития личности на последующих этапах, проблема преемственности имеет особое значение.

Изучение преемственности связывают с изучением проблемы непрерывности образования. Эти вопросы более полутора ве-

ков находятся в центре внимания педагогической общественности России. В научно-исследовательской литературе описаны разные аспекты и сущность категории «преемственность» с точки зрения философии, психологии, педагогики, социологии и пр. Для обоснования необходимости преемственности в социальном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста представим наиболее важные для нас трактовки данного понятия. Методологические характеристика категории «преемственность» представлены в работах философов в разные исторические периоды – это работы Э. А. Баллера, Б. С. Батурина, Г. В. Ф. Гегеля, А. И. Зеленкова, Г. Н. Исаенко, Ф. Ю. Исмаилова, З. А. Макушева, К. Маркса, В. Г. Рубанова, И. Т. Фролова О. О. Яхот и др. [2; 5; 19].



Анализ преемственности как философской категории впервые был сделан представителем немецкой классической философии Г. В. Ф. Гегелем. Разрабатывая закон «отрицания-отрицания», философ обосновывает объективную необходимость преемственности в процессе развития, делая вывод о закономерностях преемственности. Диалектический смысл отрицания заключен в ликвидации старого, а также в сохранении и дальнейшем развитии чего-либо инновационного, перспективного, того, что стало достижением на предшествующей ступени и что должно способствовать непрекращающемуся движению вперед. Философская сущность категории преемственности, согласно идеям Г. В. Ф. Гегеля, занимает особое место при анализе закономерностей социального прогресса, развития науки и искусства, для «борьбы как с не-критическим отношением к достижениям прошлого, так и с нигилистическим отрицанием культурного наследия» [1; 8].

Представители диалектического материализма К. Маркс и Ф. Энгельс смысл преемственности раскрывают как сущностное демонстрируемое бесконечное саморазвитие материи, как объективно-закономерный процесс развития бытия, проявляющийся в процессе развития познания. Ярким примером проявления сущности преемственности, по мнению философов, является историческое развитие общества.

В отечественной философии категория преемственности активно входит в круг изучаемых вопросов в конце 50-60-х годов прошлого века. Вопрос об отношении категории преемственности был проблемным: некоторые исследователи вообще не относили преемственность к числу философских категорий. Другие, так же как и предшественники, рассматривали в своих работах преемственность через закон отрицания-отрицания.

Психологические основы преемственности разных уровней образования представлены в исследованиях Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна; педагогическая сущность преемственности раскрыта в работах Ш. А. Амонашвили, А. Анастаси, Л. И. Божович, Н. Х. Вессель, Ш. И. Ганелина, Я. А. Коменского, В. А. Недоспасовой, Г. М. Чуткиной, С. Т. Шацкого [3; 5; 17; 23].

Проанализировав понятие, его методологические и психолого-педагогические основания, представленные в работах педагогов, психологов, мы под преемственностью воспитания, в том числе и социального воспитания, будем понимать принцип, исходное положение для организации непрерывного процесса воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [8].

Само понятие «социальное развитие и воспитание дошкольников и младших школьников» в литературе не представлено. Между тем, в работах Л. В. Коломийченко, А. А. Майера [9; 11; 17] достаточно подробно раскрыта сущность, программно-содержательная, технологическая, оценочно-результативная составляющие данного процесса для детей дошкольного возраста, а Н. Ф. Голованова, М. М. Плоткин раскрывают особенности для учащихся начальной школы [6; 24]. Учитывая позиции ученых, на наш взгляд, раскрывающие методологические основы социального развития личности, мы в контексте преемственности под социальным воспитанием детей дошкольного и младшего школьного возраста будем понимать процесс овладения содержанием социальной культуры в соответствии с возможностями каждого возрастного периода.

Изучение уровня социального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста проходило в режиме инновационной деятельности образовательных учреждений и согласно общей логике опытно-поисковой работы (констатирующее, формирующее и контрольное исследование). Нами были определены следующие задачи.

1. Выявить реальное состояние реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста.

2. Уточнить показатели, критерии оценки, уровни социального развития для детей младшего школьного возраста, осуществить подбор и модификацию диагностических методик.

3. Определить степень социального развития у изучаемой категории детей на уровне дошкольного и младшего школьного образования в соответствии с логикой опытно-экспериментальной работы, обобщить и представить сравнительную характеристику полученных результатов.

4. Оценить эффективность проделанной нами работы по реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Согласно обозначенным задачам, опытно-поисковая работа спланирована на 5 лет. Основной базой исследования выбраны образовательные учреждения Пермского края – детские сады, начальные общеобразовательные школы. Участниками стали дети, посещающие дошкольное образовательное учреждение и начальную школу (старший дошкольный и младший школьный возраст), родители детей, воспитатели ДООУ, учителя начальных классов и административные работники.

Решая первую задачу, мы определили в ходе проблемно-ориентированного анализа, что педагоги, участвующие в исследовании согласны с тем, что вопрос преемственности дошкольного и начального образования актуальны для данных учреждений. Поэтому на совместном собрании воспитателей и учителей было решено разработать необходимые документы. В результате было составлено положение о деятельности методического объединения, план сотрудничества, проведены фестиваль педагогических идей, педагогические чтения, мастер-классы, разработаны проекты на уровне ДОУ и начальной школы по решению проблемы преемственности.

Совместный педагогический поиск и инновационная деятельность педагогов заинтересовали и другие образовательные учреждения, решающие задачи социального воспитания детей: к разработке проблемы преемственности социального воспитания подключились воспитатели и учителя, педагоги дополнительного образования, а также родители детей. Можно отметить, что взаимодействие педагогов теперь носит систематический характер. Так, в годовых планах сотрудничества представлены методы и формы, позволяющие организовать процесс социального воспитания. В планы включены сообразные виды деятельности для детей изучаемых возрастов. Сотрудничество ДОУ и школы с семьей обогатилось новыми направлениями социального воспитания, такими как: экологическое, экономическое, конфессиональное и пр. [13].

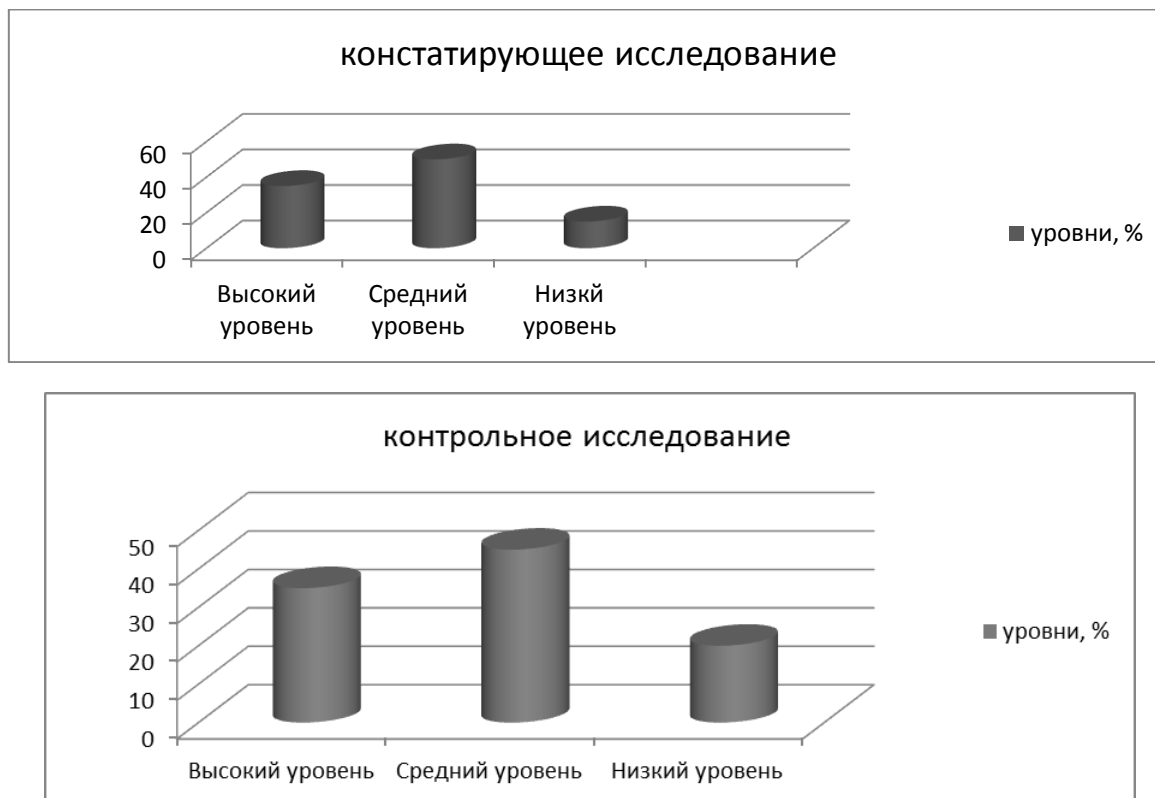
Решая вторую задачу, мы обратились к исследованиям Л. В. Коломийченко, где раскрыта сущность таких категорий, как показатель, критерий социального развития детей дошкольного возраста. Так как преемственность социального воспитания в младшем школьном возрасте может быть обеспечена через обогащение его содержания, то и компоненты, показатели, критерии социального развития детей младшего школьного возраста потребовали модификации. Показатель социального развития – это качественная характеристика изучаемого объекта, описывающая какое-либо важное для исследования свойство данного объекта. Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение степени выраженности показателя. Показатели социальной воспитанности (Л. В. Коломийченко) представлены по трем сферам личностного развития: в когнитивной сфере – знания основ социальной культуры, в эмоционально-чувственной – интересы и потребности в проявлении себя как представителя определенной социальной культуры, в поведенческой – способы

взаимодействия детей с носителями своей и другой социальной культуры в соответствии с освоенными нормами социальной культуры. Критерии оценки когнитивной сферы – объем знаний, осознанность и глубина знаний (умение аргументировать), связь знаний с личным опытом. Критерии оценки эмоционально-чувственной сферы – устойчивость интересов и потребностей, отсутствие предубеждений в общении, преобладание социально значимых мотивов в выборе партнера по общению. Критерии оценки поведенческой сферы – самостоятельность, осознанность, инициативность, направленность поведения (на себя, на другого, на ситуацию), адекватность ситуации, креативность. Соотнеся показатели и критерии изучаемого явления, мы определили уровни социальной воспитанности (высокий, средний, низкий) детей [10; 21].

Для исследования нами были использованы методы, позволяющие достаточно подробно изучить процесс социального воспитания и развития детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста [15]. Во-первых, мы проанализировали деятельность образовательных учреждений и реализуемых ими образовательных программ, а также изучили сопутствующую методическую документацию. Во-вторых, провели анкетирование, беседы с детьми, педагогами и родителями, сделали анализ продуктов деятельности детей, а также наблюдали за педагогическим процессом. Для достоверности полученных данных нами используются статистические методы обработки результатов и др.

Выбор методов изучения уровня овладения социальной культурой был также предопределен некоторыми фактами: во-первых, усложнением и согласованием содержания социального воспитания детей младшего школьного возраста через включение дополнительных элементов социальной культуры, которые доступны для освоения детьми младшего школьного возраста, во-вторых, особенностью формирования системы знаний, отношений и ценностей, адекватных социального статусу, а также базовых понятий социальной культуры, в-третьих, овладение содержанием социального воспитания, согласно ФГОС НОО, было ориентировано на формирование социального опыта как основного механизма социализации младших школьников. Поэтому методы изучения были модифицированы [3; 15].

Анализ полученных данных на констатирующем и контрольном этапе исследования позволяет судить о существенных различиях в уровнях овладения социальной культурой у детей из контрольной и экспериментальной группы (см. рис. 1).



**Рис. 1. Соотношение результатов начальной и итоговой диагностики**

Результаты начальной и итоговой диагностики, их сравнительный анализ позволяют говорить о целесообразности разработки и внедрения программы по социальному воспитанию детей младшего школьного возраста на основе единства программно-целевых, операциональных и мониторинговых компонентов. Некоторые наши предположения нашли свое подтверждение в ходе исследования: мы заметили, что овладение социальной культурой в процессе социального воспитания, а также уровень социального развития детей младшего школьного возраста будут выше, если:

- будет достигнута согласованность в программно-целевых, технологических и контрольно-оценочных компонентах;
- будет происходить взаимодействие педагогов ДОУ и учителей начальной школы.

Результаты исследования позволяют утверждать, что данные условия являются эффективными и правомерными, так как педагогический эффект проделанной опыт-

но-поисковой работы по социальному воспитанию и развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста является устойчивым. Между тем возможно расширение спектра условий, а также их конкретизация в ходе последующей исследовательской работы.

Следует заметить, что исследовательская работа по изучению преемственности социального воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста не завершена. Актуальность проводимой работы подтверждается социальным заказом, прежде всего родителей, законных представителей детей, а также возрастающей потребностью общества в приобщении подрастающего поколения к социальной культуре, так как ее интериоризация и культуротворчество личности обеспечат эффективность решения задач социального воспитания, возможность реализации принципа преемственности по всем направлениям социально-личностного развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. М. : РАГС, 2004. 161 с.
2. Баллер Э. А. Преемственность в развитии культуры. М., 1969.
3. Басов М. Я. Методика объективных психологических наблюдений над детьми. М., 1925.
4. Бывшева М. В. Проблемы преемственности: вопросы теории и практики : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2012.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995. 447 с.
6. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособие для студентов вузов. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
7. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г.

8. Колосницына Ю. В. Реализация принципа преемственности в воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста: гендерный аспект // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. 2012. № 1. С. 81–90.
9. Коломийченко Л. В. Концепция и программа социального развития дошкольников // Детский сад от А до Я. 2004. № 5. С. 8–27.
10. Коломийченко Л. В. Прикладные аспекты социального развития и воспитания детей дошкольного возраста: опыт инновационной деятельности. Пермь, 2007. 139 с.
11. Коломийченко Л. В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования. Пермь, 2007. 154 с.
12. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Нормативно-правовая база ДОУ : сб. офиц. док. и програм.-метод. материалов. М., 2008.
13. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействия в современном образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2000. 342 с.
14. Кохичко А. Н Стандарты второго поколения. Интервью вице-президента РАО Д. И. Фельдштейна. 2009. № 10. С. 3–6.
15. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М. : Педагогика, 1997.
16. Кржевских О. В.. Преемственность в эколого-валеологическом образовании дошкольников и младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 210 с.
17. Майер А. А. Проблема социализации в образовании детей дошкольного возраста в контексте подготовки к школе // Вестник БГПУ. 2007. Вып. 7. С. 55–59.
18. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Учительская газета. 2000. № 43. URL: <http://www.ug.ru/old/00.43/t27.htm>.
19. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. М. : Изд-во В. М. Скакун, 1998. 785 с.
20. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы : Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761. URL: <http://text.document.kremlin.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.

#### REFERENCES

1. Akmeologicheskiy slovar' / pod obshch. red. A. A. Derkacha. M. : RAGS, 2004. 161 s.
2. Baller E. A. Preemstvennost' v razvitiy kul'tury. M., 1969.
3. Basov M. Ya. Metodika ob'ektivnykh psikhologicheskikh nablyudeny nad det'mi. M., 1925.
4. Byvsheva M. V. Problemy preemstvennosti: voprosy teorii i praktiki : ucheb.-metod. posobie. Ekaterinburg, 2012.
5. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu / otv. red. i sost. P. V. Alekseev. M. : Shkola-Press, 1995. 447 s.
6. Golovanova N. F. Sotsializatsiya i vospitanie rebenka : ucheb. posobie dlya studentov vuzov. SPb. : Rech', 2004. 272 s.
7. Zakon Rossiyskoy Federatsii «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 g.
8. Kolosnitsyna Yu. V. Realizatsiya printsipa preemstvennosti v vospitanii detey doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta: gendernyy aspekt // Vestnik Chelyab. gos. ped. un-ta. 2012. № 1. S. 81–90.
9. Kolomiychenko L. V. Kontseptsiya i programma sotsial'nogo razvitiya doshkol'nikov // Detskiy sad ot A do Ya. 2004. № 5. S. 8–27.
10. Kolomiychenko L. V. Prikladnye aspekty sotsial'nogo razvitiya i vospitaniya detey doshkol'nogo vozrasta: opyt innovatsionnoy deyatel'nosti. Perm', 2007. 139 s.
11. Kolomiychenko L. V. Sotsial'noe vospitanie detey v kul'turologicheskoy paradigme obrazovaniya. Perm', 2007. 154 s.
12. Kontseptsiya sodержaniya nepreryvno obrazovaniya (doshkol'noe i nachal'noe zveno) // Normativno-pravovaya baza DOU : sb. ofits. dok. i program.-metod. materialov. M., 2008.
13. Korotaeva E. V.. Pedagogika vzaimodeystviy v sovremennom obrazovatel'nom protsesse : dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 2000. 342 s.
14. Kokhichko A. N Standarty vtorgo pokoleniya. Interv'yu vitse-prezidenta RAO D. I. Fel'd-shteyna. 2009. № 10. S. 3–6.
15. Kraevskiy V. V. Problemy nauchno obosnovaniya obucheniya: metodologicheskii analiz. M. : Pedagogika, 1997.
16. Krezhevskikh O. V.. Preemstvennost' v ekologo-valeologicheskom obrazovanii doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2009. 210 s.
17. Mayer A. A. Problema sotsializatsii v obrazovanii detey doshkol'nogo vozrasta v kontekste podgotovki k shkole // Vestnik BGPU. 2007. Vyp. 7. S. 55–59.
18. Natsional'naya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii // Uchitel'skaya gazeta. 2000. № 43. URL: <http://www.ug.ru/old/00.43/t27.htm>.
19. Noveyshiy filosofskiy slovar' / sost. A. A. Gritsanov. M. : Izd-vo V. M. Skakun, 1998. 785 s.
20. O Natsional'noy strategii deystviy v interesakh detey na 2012 - 2017 gody : Ukaz Prezidenta RF ot 1 iyunya 2012 g. N 761. URL: <http://text.document.kremlin.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. В. Коломийченко.

**Шанц Евгения Альфридовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Сургутский государственный педагогический университет; 628400, ХМАО-Югра, г. Сургут, ул. 30 лет Победы, д. 60, к. 145; e-mail: shants.eva@mail.ru

**РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дошкольник; субъектность; трудовая деятельность; субъект трудовой деятельности; технологии приобщения к труду.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматривается проблема приобщения детей старшего дошкольного возраста к трудовой деятельности. Автором выделяются и описываются характерные особенности дошкольников, позволяющие осуществлять трудовое воспитание именно в данный возрастной период. Проведенный автором ретроспективный анализ философской, психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что вопросы организации трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста теоретически достаточно хорошо разработаны. Однако данные диагностического исследования показали, что при существующей поливариативности образовательных программ, реализуемых в дошкольных образовательных организациях, при организации трудовой деятельности детей главным остается стремление педагогов осуществить программные требования, добиться, чтобы дети усвоили сумму знаний и умений, которые определены часто без учета реального уровня развития детей, тогда как трудовая деятельность обеспечивает воспитательное воздействие на личность ребенка, удовлетворение потребности ребенка в совместной деятельности. В статье автором приведен анализ взглядов современных исследователей и обосновывается идея о необходимости переосмысления имеющейся теории и практики в области развития субъектности дошкольников в трудовой деятельности. По мнению исследователей, позиция субъекта детского труда проявляется в способности к самостоятельному целеполаганию и мотивации труда, умении оперировать освоенными способами осуществления простейших трудовых процессов, самостоятельно контролируя и оценивая результаты своего труда. Автор обобщает теоретический и практический опыт применения различных технологий приобщения дошкольников к трудовой деятельности на основе субъект-субъектных отношений между участниками воспитательного процесса и приходит к выводу о необходимости обновления подходов в определении позиции взрослого в управлении трудовой деятельностью детей, ориентируя ее на построение субъект-субъектного взаимодействия с ребенком, поиск актуальных средств и методов организации труда дошкольника.

**Shants Evgenia Alfridovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Surgut State Pedagogical University

**DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN IN WORKING LIFE**

**KEYWORDS:** preschool child; subjectivity; work; subject of work; technology of work inclusion.

**ABSTRACT.** the problem of work inclusion of children of the advanced preschool age is studied in the article. The author allocates and describes the characteristics of preschool children that allow carrying out labor education during this age period. The retrospective analysis of philosophical, psychology and pedagogical literature, which is carried out by the author, demonstrates that the questions of the organization of work of children of the advanced preschool age are given great attention in theoretical works. However the data of a diagnostic testing have shown that in spite of the existing polyvariability of the educational programs used in preschool educational organizations, the aspiration of teachers to carry out program requirements, to achieve the goal of acquisition of the sum of knowledge and abilities, which are defined often without any regard to the real level of development of children, prevails over the desire to provide educational impact on the identity of a child, satisfaction of the needs of a child for joint activity. The analysis of views of modern researchers is provided and the idea about need of reconsideration of the available theory and practice in the field of development of subjectivity of preschool children in the course of work is proved by the author in this article. According to the researchers the position of the subject of child labor is shown in ability to an independent goal-setting and motivation to work, ability to operate the mastered ways of the elementary labor processes, independently controlling and estimating results of the work. The author generalizes theoretical and practical experience of application of various technologies of work inclusion of preschool children on the basis of the subject-subject relationship between participants of educational process and comes to a conclusion about the need of updating of the approaches to the definition of the role of an adult in management of children's work, focusing on the construction of the subject-subject interaction with the child, on the search of actual means and methods of the organization of work of a preschool child.

Центральным звеном знаний о социальной действительности являются знания о трудовой деятельности людей. Это содержание знаний имеет непреходящее значение в социализации личности. Такие знания обеспечивают понимание задач общества, места каждого человека в решении этих задач,

значения труда в жизни общества и каждого человека. Это обуславливает развитие социальной перцепции, интереса к трудовой деятельности людей, отношения к труду, результатам труда уже в дошкольном возрасте.

Дошкольное образование является самой первой общественно-государственной

формой, в которой осуществляется профессионально-педагогическая работа с подрастающим поколением. Психологи утверждают, что фундаментальные качества личности человека формируются именно в первые годы жизни ребенка. Дошкольный возраст – чувствительный период, характеризующийся быстрыми изменениями в когнитивных способностях, физическом, языковом, социальном и эмоциональном развитии ребенка. Заложенный в раннем детстве положительный опыт создает прочную основу будущего развития личности дошкольника. Современный заказ общества ориентирован на выпускника образовательной организации, который не только приобрел некий объем энциклопедических знаний, но и научился учиться, использовать полученные знания в ходе активной деятельности [1].

Теоретический анализ трудов отечественных ученых, специалистов в области дошкольного образования (Е. И. Корзакова, В. Г. Нечаева, Е. И. Радина, З. Н. Борисова, Р. С. Буре, Г. М. Киселева, М. В. Крулехт, Л. И. Сайгушева, Д. В. Сергеева, А. Д. Шатова, В. И. Логинова, О. В. Мачехина, Я. З. Неверович, А. Г. Тулегенова, Ю. А. Мичурина и др.) свидетельствует о том, что накоплен значительный теоретический материал и опыт практической деятельности в формировании трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста и некоторых ее качественных проявлений, таких как трудолюбие, положительное отношение к труду [3; 6; 7; 10]. При этом недостаточно внимания уделяется вопросам технологии приобщения ребенка к труду и развития субъектной позиции дошкольника.

Наблюдения за организацией и руководством трудовой деятельностью детей в дошкольных образовательных организациях показывают, что традиционная методика трудового воспитания способствует более развитию исполнительности, накоплению трудового опыта ребенка, нежели воспитанию радости труда, инициативности, актуализации имеющихся знаний о труде, трудовых умений и навыков, задействованию «Я» в доступных видах труда. Целесообразность формирования на этапе дошкольного детства личности, не пассивно созерцающей действительность, а активно преобразующей ее, обозначена в ряде исследований и нормативно-правовых документах. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) отмечено, что необходимо поддерживать инициативы детей в различных видах деятельности. Здесь определены основные положения по формированию не просто социального индивида, а социально

активной личности. Образовательная область ФГОС ДО «Социально-коммуникативное развитие» предполагает «формирование у детей активной позиции – наличие собственного мнения, способности договариваться, спорить, обосновывать свою точку зрения, при необходимости бороться за нее».

Таким образом, актуальность проблемы приобщения дошкольников к труду, развития субъектности детей обусловлена тем, что дошкольный возраст рассматривается как сензитивный период в формировании начальных форм трудовой деятельности, связан с педагогическим потенциалом труда как природосообразного и естественного средства личностного развития ребенка, является фактором успешной социализации дошкольника в современном мире.

В дошкольной педагогике и психологии нет однозначного мнения по поводу выделения трудовой деятельности как самостоятельной деятельности ребенка в силу специфичности конечного продукта.

Психологи утверждают, что трудового воспитания нет и быть не может, так как труд – это «физические и умственные способности (усилия) людей, которые могут быть употреблены на производство товаров и услуг» (В. А. Петровский). Также В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова и др. утверждают, что рано говорить о трудовой деятельности дошкольника как об особом самостоятельном виде деятельности.

Исследования педагогов и психологов (А. С. Макаренко, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, А. А. Люблинской, В. Г. Нечаевой) убеждают, что к 5 годам ребенок может отличать труд как серьезное дело, от игры, старший дошкольник психологически готов к систематическому участию в простейших видах трудовой деятельности.

Трудами таких исследователей, как Я. З. Неверович, Д. Б. Эльконин, В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Д. В. Сергеева, А. А. Люблинская и др. заложены основы отечественной теории трудового воспитания. Ее суть сводится к тому, что в дошкольный период детства можно и нужно формировать общие компоненты трудовых действий (умение планировать, действовать целесообразно, заранее представлять результаты своих действий); труд – это основа самореализации личности, пробуждение в ней творческого начала. В силу возрастных особенностей ребенок не может трудиться профессионально, создавая материальные и духовные ценности. Труд – не самоцель, а его значение – в воспитательном воздействии на личность ребенка. По данным исследований Б. Г. Ананьева, к 5-6 годам ребенок может полностью охватить весь процесс

деятельности от постановки цели до получения результата. Это позволяет говорить о возможности полного освоения детьми трудовых процессов, посильных их возрасту. Исследователи (В. Г. Нечаева, Д. В. Сергеева, Р. С. Буре, Г. Н. Година, С. А. Козлова и др.) признают условность трудовой деятельности детей по сравнению с трудом взрослых. Труд взрослых создает материальные и культурные ценности, носит общественно полезный характер, осознается людьми как необходимость и потребность. Иное дело – детская трудовая деятельность, ее ценность – в воспитательном значении. Для того чтобы использовать труд как средство воспитания дошкольников, необходимо учитывать его своеобразие в этом возрасте: 1) связь труда с игрой; 2) трудовая деятельность как развивающая деятельность (цель, мотив, результат, действия, планирование); 3) становление специфических видов детского труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой, ручной труд, труд в природе.

Ретроспективный анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что элементы формирования социальной активности личности всегда входили в задачи социально-нравственного воспитания [9]. Но это была идеологизированная идеальная цель. Реальная цель хотя и не формулировалась открыто, однако имплицитно присутствовала в теории и практике обучения и воспитания – сформировать не творца, инициатора, а исполнителя. Следует отметить, что такая цель явилась одной из причин, которая привела, по мнению некоторых ученых (Д. Б. Эльконин), к кризису современного детства. Исходя из общей стратегии по формированию активности исполнителя многие исследования были направлены на то, чтобы выявить условия повышения уровня целенаправленности обучения и воспитания, обеспечения соблюдения требований, задаваемых обществом. При этом ребенок рассматривался лишь как объект воздействия, собственные его желания, интересы, активность не принимались во внимание.

С конца XX столетия в психолого-педагогической науке появились версии о дошкольнике как субъекте трудовой деятельности. Работы М. В. Крулехт, В. И. Тютюнник и др. поставили перед необходимостью переосмысления имеющейся теории и практики трудового воспитания. Исследования последних лет и наблюдения за деятельностью педагогов убедительно доказывают, что «эффективность развития связана с освоением детьми позиции субъекта детской деятельности. Именно благодаря ос-

воению данной позиции происходит интенсивное эмоционально-личностное развитие, оформляется новое психическое образование – ценность, которая определяет самореализацию субъекта в той или иной деятельности» (М. В. Крулехт). По мнению М. В. Крулехт, позиция субъекта детского труда проявляется в способности к самостоятельному целеполаганию и мотивации труда, умении оперировать освоенными способами осуществления простейших трудовых процессов, самостоятельно контролировать и оценивая результаты своего труда. На основе изучения исследований Л. И. Сайгушевой установлено, что условием овладения ребенком позицией субъекта является проявление трудовой активности, основными элементами которой в старшем дошкольном возрасте выступают инициативность, готовность к труду, осознание необходимости трудиться на благо других людей, удовлетворенность процессом труда и его результатами. Мы в своем исследовании выделяем такое условие, как проявление социальной активности в процессе труда в природе. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития социальной активности. Это обусловлено, с одной стороны, сохраняющейся высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, с другой, – потерей непосредственности, развитием элементов произвольности, самосознания, внутренних этических позиций, возникновением иерархии мотивов, обобщением переживаний, что обеспечивает ребенку определенный уровень сознательности и самостоятельности (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, А. Л. Венгер, Л. И. Божович, М. И. Лисина, В. С. Мухина и др.). В ходе взаимодействия с миром у ребенка развивается способность к проявлению инициативы и исполнительности, через которые выявляется ценность человека как социального существа, мера его дееспособности в обществе. Разное сочетание инициативы и исполнительности начинает определять индивидуальный стиль активности ребенка, который стабилизируется, трансформируется, изменяется в ходе дальнейшего становления личности и является условием овладения ребенком позицией субъекта детской деятельности.

Обобщая результаты исследований М. В. Крулехт, Ю. А. Мичуриной, Л. И. Сайгушевой и других, можно выделить следующие характеристики дошкольника как субъекта трудовой деятельности:

1) компетентность – системные знания о труде как заботе человека о других, обобщенные трудовые умения и навыки, бережное отношение к предметам, орудиям и ре-

зультатам труда на основе понимания его социальной значимости;

2) самостоятельность – умение планировать и организовывать деятельность без напоминаний и посторонней помощи, относительная независимость от взрослого и осознание себя как деятеля, умение пользоваться обобщенными трудовыми действиями для достижения цели в разнообразных ситуациях;

3) инициативность – умение самому находить новые объекты для трудовой деятельности, самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию при достижении разных по характеру целей, стремление выйти за рамки выполняемого задания, используя имеющиеся знания, умения и навыки;

4) произвольность – соподчинение мотивов на основе волевого усилия в достижении результата, преодолении трудностей, регуляция поведения в процессе трудовой деятельности и при возникновении трудностей, активизация волевых усилий в целенаправленной деятельности на основе планирования, исполнения и оценки результата своих действий;

5) самооценка – осознание отдельных компонентов деятельности и себя в ходе ее выполнения, наличие способов самопроверки и контрольно-оценочных умений, позволяющих качественно выполнять трудовую деятельность, умение мотивированно оценивать процесс и результаты труда сверстников и свои собственные;

6) креативность – способность создавать собственный замысел, способность к нестандартному решению заданий на основе обобщенных знаний и умений, преобразование уже знакомых материалов, создание новых комбинаций из усвоенных элементов.

На практике во многих образовательных организациях уделяется недостаточное внимание созданию условий для освоения детьми позиций субъекта разнообразных видов детской деятельности. Модель субъект-субъектного взаимодействия педагогов с детьми остается только провозглашенной: воспитатели слабо используют весь арсенал педагогических приемов для постановки ребенка в позицию субъекта детской деятельности исходя из его индивидуальных особенностей, потенциальных возможностей, уровня развития.

Взяв за основу рациональный опыт прошлого, результаты последних исследований психологов и педагогов по проблеме приобщения дошкольников к труду, мы рассмотрели некоторые технологии приобщения дошкольников к труду, построенные на субъект-субъектных отношениях ребенка

и взрослого в процессе организации трудовой деятельности дошкольников. Так, например, Л. И. Сайгушева изучала возможности использования педагогического стимулирования при развитии трудовой активности у детей старшего дошкольного возраста. Автор считает, что система педагогической работы должна строиться с учетом главного в педагогическом искусстве – уметь побуждать, а не принуждать ребенка к активной созидательной деятельности. Результаты проведенного исследования позволили выделить в процессе формирования трудовой активности в дошкольном возрасте определенные этапы и характерные методические особенности: «вынужденная» трудовая активность (организационные формы – непосредственно-образовательная деятельность по ознакомлению с трудом взрослых, совместная с взрослым трудовая деятельность; доминирующие методы – чтение рассказов, моделирование, дидактические игры, игровые приемы, прием ролевой идентификации, ситуации «разрыва»); потенциальная трудовая активность (организационные формы – сочетание познавательной и игровой деятельности, комплексное дежурство, домашние трудовые поручения, совместная с взрослым трудовая деятельность; доминирующие методы – индивидуальные беседы, сюжетно-ролевые игры, игра-труд, специальные ситуации, поощрительная оценка взрослых, стимульные ситуации коррекции); инициативная трудовая активность (организационные формы – поручение, дежурство, совместная трудовая деятельность со взрослыми и детьми младшей группы; доминирующие методы – нестандартные ситуации, опосредованные задания, метод доверия).

М. В. Крулехт при характеристике технологии вхождения ребенка в реальные трудовые связи акцент делает на формировании операционально-технических способов осуществления микро- и целостных трудовых процессов как структурных единиц элементарной трудовой деятельности путем переноса системных знаний о предметном мире и труде взрослых на трудовую деятельность ребенка. Данная технология, как и предыдущая, выстраивается поэтапно. Для первого этапа характерно приобщение к современному миру, для второго – освоение позиции субъекта детского труда, третий связан с дальнейшим освоением позиции субъекта детского труда в повседневной жизни детского сада и семьи. Структурной единицей конструирования образовательного процесса в соответствии с данной технологией является образовательная ситуация. Автор выделяет методические особен-



ности освоения ребенком позиции субъекта на каждом возрастном этапе дошкольного детства.

Развитие индивидуальности детей старшего дошкольного возраста в процессе организации совместной трудовой деятельности детей и взрослых на основе субъект-субъектного взаимодействия рассматривала Ю. А. Мичурина. Автор при разработке данной технологии использовала модульное построение содержания ее процедурного компонента. Эффективное функционирование технологии развития индивидуальности детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности обеспечивается совокупностью следующих модулей: взаимосвязь средств приобщения старших дошкольников к труду, организация трудовой деятельности детей в процессе субъект-субъектного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, организация трудовой предметно-пространственной среды.

С учетом особенностей развития ребенка старшего дошкольного возраста и роли трудовой деятельности в данный период мы в своем исследовании акцентировали внимание на свойствах личности ребенка как субъекта деятельности, выделяя три компонента социальной активности и их критерии: мотивационный, включающий компетентность и произвольность, волевой (поведенческий), включающий самостоятельность и инициативность, и эмоционально-ценностный, предполагающий удовлетворение от процесса труда и его результатов.

Мы считаем, что основы социальной активности в трудовой деятельности формируются при овладении ребенком позицией субъекта в посильных и интересных видах труда, способности самоутвердиться и

проявить отношение к делу. В существующих рамках выделены педагогические условия, обеспечивающие успешность формирования социальной активности старших дошкольников в трудовой деятельности (фронтальное трудовое обучение, учет требований индивидуально дифференцированного подхода, создание развивающей предметно-пространственной среды). С учетом данных условий и особенностей детского труда на основе субъект-субъектного взаимодействия и педагогического стимулирования нами была разработана модель педагогического процесса по формированию социальной активности детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности в природе, которая включает цель, задачи, содержание, этапы, условия, принципы, методы и приемы, организацию процесса трудовой деятельности дошкольников и социально-педагогическую работу с коллективом воспитателей и родителей. Целью и результатом разработанной модели явилось формирование социальной активности старших дошкольников в трудовой деятельности. Результативно-оценочный компонент представлен критериями, показателями и уровнями сформированности социальной активности детей старшего дошкольного возраста.

Проведенный анализ педагогических технологий приобщения дошкольников к труду позволил определить необходимость обновления подходов в определении позиции взрослого в управлении трудовой деятельностью детей, ориентируя ее на построение субъект-субъектного взаимодействия с ребенком, поиск актуальных средств и методов организации труда дошкольника.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовских Н. В. Педагогические технологии в дошкольном образовании: понятие и сущность // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 17. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75230.htm>.
2. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998.
3. Буре Р. С. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста в детском саду // Обучение и воспитание дошкольников в деятельности. М. 1994. С. 74-91.
4. Казаева Е. А. Образование в контексте поликультурного подхода // Педагогическое образование в России. 2015. №6. С. 55-59.
5. Казакова Р. Г. Воспитание первоначальных основ трудовой активности у детей дошкольного возраста // Воспитание социально активной личности в дошкольном и младшем школьном возрасте. М., 1988. С. 137-156.
6. Киселева Г. М. Перспективы трудового воспитания дошкольников // Актуальные проблемы дошкольного образования : перспективы развития : в 2-х ч. Челябинск, 2005. Ч. 2. С. 52-55.
7. Крулехт М. В. Проблема целостного развития ребенка дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996. 420 с.
8. Лашкова Л. Л. Проблемы и перспективы развития системы дошкольного образования // Концепт. 2013. № S6. С. 21-25. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13556.htm>.
9. Маралов В. Г. Формирование основ социальной активности в детском возрасте (дошкольник – младший школьник). М., 1990. 280 с.
10. Мичурина Ю. А. Развитие индивидуальности старших дошкольников в трудовой деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005. 194 с.
11. Сайгушева Л. И. Воспитание трудовой активности у детей старшего дошкольного возраста // Воспитание личности дошкольника : межвуз. сб. науч. тр. Шадринск. 1992. С. 44-51.

12. Сайгушева Л. И. Приобщение дошкольников к общественно-полезному бытовому труду и воспитанию их трудовой активности. М., 1990. 41 с.
13. Сайгушева Л. И. Технологии приобщения дошкольников к труду. Ростов н/Д., 2013. 221 с.
14. Ситаров В. А. Педагогические условия формирования социальной активности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 32 с.
15. Толмачева В. В. Моделирование педагогического процесса по формированию социально-экологической направленности личности старших дошкольников в трудовой деятельности // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2008. №1. С. 122.

#### REFERENCES

1. Abramovskikh N. V. Pedagogicheskie tekhnologii v doshkol'nom obrazovanii: ponyatie i sushchnost' // Kontsept. 2015. Spetsvypusk № 17. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75230.htm>.
2. Aksenova G. I. Formirovanie sub"ektnoy pozitsii : avtoref. dis. ... d-ra ped nauk. M., 1998.
3. Bure R. S. Trudovoe vospitanie detey doshkol'nogo vozrasta v detskom sadu // Obuchenie i vospitanie doshkol'nikov v deyatel'nosti. M. 1994. S. 74-91.
4. Kazaeva E. A. Obrazovanie v kontekste polikul'turnogo podkhoda // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №6. S. 55-59.
5. Kazakova R. G. Vospitanie pervonachal'nykh osnov trudovoy aktivnosti u detey doshkol'nogo voz-rasta // Vospitanie sotsial'no aktivnoy lichnosti v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste. M., 1988. S. 137-156.
6. Kiseleva G. M. Perspektivy trudovogo vospitaniya doshkol'nikov // Aktual'nye problemy do-shkol'nogo obrazovaniya : perspektivy razvitiya : v 2-kh ch. Chelyabinsk, 2005. Ch. 2. S. 52-55.
7. Krulekht M. V. Problema tselostnogo razvitiya rebenka doshkol'nika kak sub"ekta detskoй trudovoy deyatel'nosti : dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 1996. 420 s.
8. Lashkova L. L. Problemy i perspektivy razvitiya sistemy doshkol'nogo obrazovaniya // Kontsept. 2013. № S6. S. 21–25. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13556.htm>.
9. Maralov V. G. Formirovanie osnov sotsial'noy aktivnosti v detskom vozraste (doshkol'nik – mladshiy shkol'nik). M., 1990. 280 s.
10. Michurina Yu. A. Razvitie individual'nosti starshikh doshkol'nikov v trudovoy deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2005. 194 s.
11. Saygusheva L. I. Vospitanie trudovoy aktivnosti u detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Vos-pitanie lichnosti doshkol'nika : mezhvuz. sb. nauch. tr. Shadrinsk. 1992. S. 44-51.
12. Saygusheva L. I. Priobshchenie doshkol'nikov k obshchestvenno-poleznomu bytovomu trudu i vospitaniyu ikh trudovoy aktivnosti. M., 1990. 41 s.
13. Saygusheva L. I. Tekhnologii priobshcheniya doshkol'nikov k trudu. Ростов н/Д., 2013. 221 с.
14. Ситаров В. А. Педагогические условия формирования социальной активности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 32 с.
15. Толмачева В. В. Моделирование педагогического процесса по формированию социально-экологической направленности личности старших дошкольников в трудовой деятельности // Вестник Бу-рятского гос. ун-та. 2008. №1. С. 122.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

**Щипанова Ирина Анатольевна,**

лаборант, кафедра общей и социальной психологии, департамент психологии, Институт социальных и политических наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620990, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 48а, к. 604; e-mail: irinashipanova@mail.ru

**СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** взаимодействие; субъекты взаимодействия; педагогический процесс; сотрудничество; стратегия взаимодействия; образовательные учреждения; учитель; семья; родители.

**АННОТАЦИЯ.** Перемены в политической и экономической жизни страны вызвали значительные изменения в системе образования, что в свою очередь стало причиной многих проблем в этой сфере и отразилось на взаимоотношениях образовательных учреждений и семьи. В настоящее время наблюдается снижение качества и содержания семейного воспитания при все возрастающей потребности во взаимодействии с образовательным учреждением в интересах ребенка. Понимание современных особенностей взаимодействия позволит педагогу выбрать оптимальную стратегию взаимодействия, использовать эффективные методы и приемы работы с родителями. Нами было проведено анкетирование с целью выявления современных особенностей педагогического взаимодействия учителя с родителями. В опросе приняли участие 97 педагогов и 184 родителей МОУ СОШ № 80, 72, 141, 127, 41, 29, 183, 71, 134, лицей № 130 г. Екатеринбурга. Результаты анкетирования были рассмотрены, основываясь на трех направлениях взаимодействия педагогов с родителями: повышение психолого-педагогической культуры родителей, вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс, участие родителей в управлении образовательным учреждением.

**Shchipanova Irina Anatolievna,**

Assistant, Department of General and Social Psychology, Faculty of Psychology, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg,

**MODERN FEATURES OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS**

**KEYWORDS:** interaction; subjects of interaction; pedagogical process; cooperation; interaction strategy; educational institutions; teacher; family; parents.

**ABSTRACT.** Changes in politics and economy of the country caused significant changes in the educational system. These changes led to many problems in this sphere, which consequently told on the relationship between educational institutions and families. At present the quality and contents of family education are in decline, while the need for interaction with the educational institution for the benefit of the child is steadily growing. Understanding of modern features of interaction allows the teacher to choose the optimal strategy of interaction and to use effective methods and techniques of work with parents. We conducted a poll, the aim of which was to identify the modern ways of educational interaction of teachers and parents. We have questioned 97 teachers and 184 parents of secondary schools № 80, 72, 141, 127, 41, 29, 183, 71, 134, 130 in the city of Ekaterinburg. We have analyzed the results of this poll focusing on three ways of teacher-parent interaction: increasing the psychology-educational culture of parents, involving parents in educational process and participation of parents in management of educational institutions.

В конце XX – начале XXI в. системе образования нашей страны начинаются серьезные изменения, вызванные реформированием общества. Увеличилось количество требований к педагогам и родителям, что в свою очередь отразилось на взаимоотношениях образовательных учреждений и семьи. Проблема взаимодействия школы и семьи всегда была и остается в центре внимания. Современный учитель, обучающий и воспитывающий школьников, наряду с родителями становится значимым взрослым для ребенка, поэтому от умения учителя взаимодействовать с семьей учащегося во многом зависит эффективность формирования личности ученика. Отношения школы и семьи, учителей и родителей пока еще не всегда являются нормальными. Зачастую эти стороны выступают как про-

тивники, которые борются за первенство влияния на детей, что обуславливает нарушение конструктивного взаимодействия между субъектами образования.

Согласно современным подходам, именно взаимодействие составляет основу педагогического процесса на любой ступени системы образования. Очевидно, что затруднительно организовать педагогический процесс без продуманного взаимодействия субъектов образовательной ситуации, без опоры на активное соучастие в процессе познания. В связи с этим становится актуальным изучение современных особенностей педагогического взаимодействия учителей и родителей.

В последнее десятилетие слово «взаимодействие» как самостоятельное понятие появилось в педагогических словарях.

В «Педагогическом словаре» приводится следующее толкование: «Взаимодействие – это особая форма связи между участниками образовательного процесса. Предполагает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию; личностный контакт воспитателя и воспитанников, случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества и в виде соперничества» [4, с. 17].

В педагогической литературе прослеживаются разнообразные подходы к осмыслению феномена взаимодействия. Прежде, в традиционном педагогическом процессе преобладали субъект-объектные (S – O) отношения учителя и учащегося, где педагог являлся субъектом, а ребенок являлся объектом формирования и развития. В современной педагогике особую актуальность приобретают подходы, технологии, концепции, разработки, способствующие формированию и развитию субъект-субъектных (S – S) отношений участников образовательного процесса.

Сегодня под педагогическим взаимодействием школы и семьи понимается «обусловленная образовательной ситуацией, специально организованная целенаправленная связь педагогического коллектива образовательного учреждения и родителей учащихся, реализующаяся на основе общих педагогических интересов и приводящая к качественным изменениям субъектов и объектов взаимодействия» [8, с. 28].

Целью взаимодействия школы и семьи является вовлечение родителей в педагогический процесс образовательного учреждения путем создания социально-психологических и педагогических условий для привлечения семьи к сопровождению ребенка в образовательном процессе.

Данная цель обуславливает постановку и решение следующих задач взаимодействия.

1. Выработать систему мероприятий по созданию условий для взаимодействия образовательного учреждения с родителями.

2. Разработать механизм, позволяющий выстраивать отношения с семьей и активно включать родителей в обсуждение и выполнение действий при принятии решений на различных этапах взаимодействия.

3. Формировать иерархическую структуру контроля качества взаимодействия образовательного учреждения и семьи и оп-

ределить критерий результативности взаимодействия.

4. Установить партнерское общение на основе признания и принятия ценности личности каждого субъекта взаимодействия, его мнения, интересов, особенностей [3, с. 29-30].

Динамика развития образовательного процесса, его внутреннее движение зависят от того, как складывается характер взаимодействия его участников, какие взаимоотношения возникают между ними. А. Л. Журавлев, Н. И. Шевандрин и другие выделяют следующие типы межличностных взаимодействий: *сотрудничество*, или активная помощь субъектов в достижении результата, она может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон; *противоборство* возникает, когда субъекты активно препятствуют друг другу в достижении цели деятельности (выраженная конфликтная форма взаимодействия); *уклонение от взаимодействия* – оба субъекта избегают ситуаций, предполагающих участие в общей работе, *одностороннее воздействие* – активные действия одной стороны во имя достижения поставленной цели без учета желаний и состояний другой стороны, *одностороннее противодействие* – одна из сторон достаточно активно препятствует достижению цели в явной или завуалированной форме, *пассивное принятие* – активные действия одного субъекта принимаются другим без активного подключения в совместную деятельность, *компромиссное взаимодействие* – стороны в зависимости от ситуации склонны взаимодействовать то в форме сотрудничества, то в форме противоборства [7, с. 122-130].

И. А. Зимняя к формам взаимодействия относит и конфликт. Однако представляется, что конфликт – это уже итог взаимодействия, к которому приходят противоборствующие стороны в результате усиливающейся конкуренции, противоборства, противодействия [1, с. 400].

Таким образом, взаимодействие выступает как общее, родовое понятие, а сотрудничество, противоборство, компромиссное взаимодействие и пр. являются более частными, конкретными типами взаимных действий субъектов в тех или иных ситуациях.

В настоящее время семьи развиваются в новых, принципиально изменившихся условиях. С одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам и нуждам семьи, существуют комплексные целевые программы по укреплению и повышению ее значимости в воспитании детей. С другой стороны, наблюдаются процессы, приводящие к обострению семейных проблем. Из-за

нестабильной экономической ситуации в стране падает материальный уровень многих семей, родители имеют повышенную занятость, тревожность, неуверенность в завтрашнем дне, растерянность, в связи с этим зачастую пренебрегают воспитательной функцией, тем самым усиливая эмоциональную напряженность в семье. Следовательно, семье требуется квалифицированная помощь со стороны педагогов. Учитель должен учитывать всю совокупность факторов, существующих в семье и оказывающих влияние на образование, развитие, формирование личности ребенка. Только в процессе взаимодействия педагогов и родителей можно успешно решать проблему развития личности школьника.

Очевидно, что учитель должен начинать организацию педагогического взаимодействия с определения стратегий и в зависимости от ситуации, или поддерживать кооперативные виды и формы взаимодействия, или пытаться нивелировать негативные последствия конкурирующих взаимоотношений и взаимодействий между субъектами образовательного процесса [7, с. 130]. Прежде чем педагогу определить оптимальную стратегию взаимодействия, выбора эффективных методов и приемов работы с родителями, необходимо знать современные особенности этого взаимодействия.

Нами было проведено анкетирование, целью которого явилось выявление особенностей педагогического взаимодействия учителя с родителями. В опросе приняли участие 97 педагогов и 184 родителей МОУ СОШ № 80, 72, 141, 127, 41, 29, 183, 71, 134, лицея № 130 г. Екатеринбург.

Из числа педагогов 96 % женщин и 4 % мужчин. Педагогический стаж до 5 лет имеют 26 %, 5-10 лет – 21 %, 10-20 лет – 18 %, более 20 лет – 35 % учителей. Их возраст – 18-25 лет – 7 %, 25-30 лет – 16 %, 30-35 лет – 10 %, 35-45 лет – 20 %, 45 лет и старше – 47 %. Классными руководителями являются 64 % учителей.

В анкетировании родителей приняли участие 86 % женщин и 14 % мужчин, их возраст: 18-25 лет – 1 %, 25-30 лет – 5 %, 30-35 лет – 29 %, 35-45 лет – 50 %, 45 лет и старше – 15 %. Уровень образования: среднее образование имеет 14 %, начальное профессиональное – 1 %, среднее специальное – 33 %, высшее – 52 %. Социальное положение: рабочий – 22 %, служащий – 39 %, домохозяйка – 14 %, индивидуальный предприниматель – 10 %, пенсионер – 2 %, военнослужащий – 2 %, управленец – 7 %, другое – 4 %.

Рассмотрим результаты анкетирования, основываясь на трех направлениях

взаимодействия образовательных организаций с родителями.

В рамках первого направления – повышение психолого-педагогической культуры родителей, включающего знания по психологии, медицине, праву, педагогические знания и умения, компетентность в вопросах общения, осведомленность относительно программ и методик воспитания, ценностно-нравственное сознание родителей, их понимание своей роли, ответственности за воспитание.

Анкетные данные показали, что только 42 % учителей систематически организуют лекции по педагогике, психологии, гигиене, этике. 63 % учителей считают, что уровень психолого-педагогической компетентности родителей в настоящее время не вырос, а 72 % педагогов считают, что родители не умеют адекватно пользоваться психолого-педагогической информацией. Следовательно, педагогам необходимо использовать такие массовые, групповые и индивидуальные формы и методы работы, которые были бы направлены на повышение психолого-педагогической культуры родителей, на укрепление взаимодействия школы и семьи, на повышение воспитательного потенциала семьи, а также на привлечение родителей к воспитанию детей.

Школа обязана помочь родителям, став для них центром психолого-педагогического просвещения и консультирования, организуя родительские университеты, лектории, конференции, семинары, объединения родителей. Родительский лекторий – одна из основных универсальных форм взаимодействия с родителями и пропаганды психолого-педагогических знаний. Родительский лекторий знакомит родителей с вопросами воспитания, повышает их педагогическую культуру, помогает вырабатывать единые подходы к воспитанию детей.

Всего 50 % педагогов привлекают к обсуждению новых учебных программ родителей, поэтому необходимо проведение открытых уроков с целью ознакомления родителей с новыми программами по предмету, методикой преподавания, требованиями учителей. Посещение родителями внеклассных мероприятий – спортивных соревнований, праздников, концертов – позволяет родителям лучше узнать своих детей, открыть для себя еще неизвестные стороны их интересов, увлечений, таланта.

Таким образом, можно сказать, что в основе работы педагога с семьей должны быть действия и мероприятия, направленные на укрепление и повышение авторитета родителей. Должно быть доверие к воспитательным возможностям родителей, по-

вышение уровня их педагогической культуры и активности в воспитании.

Еще одной особенностью взаимодействия является то, что психологически родители готовы поддержать все требования, дела и начинания школы. 79 % опрошенных родителей доверяют учителям, 73 % считают их профессионалами своего дела. 49 % родителей всегда предлагают свою помощь – даже те родители, которые не имеют педагогической подготовки и высокого образования. Многие из родителей (65 %) удовлетворены теми условиями, которые создает школа детям для проявления и развития их способностей. В анкетировании 58 % родителей согласились с тем, что они имеют свободный доступ в школу и часто посещают образовательное учреждение. 74 % родителей испытывают чувство взаимопонимания, контактируя с учителями и администрацией.

В целом, 83 % родителей имеют достаточное представление о содержании воспитания и обучения своего ребенка и 70 % родителей в полной мере удовлетворены образовательно-воспитательным процессом в образовательном учреждении. Однако учитель не должен использовать только традиционные формы взаимодействия, а должен ориентироваться на потребности, запросы родителей, особенности семейного воспитания, терпеливо приобщать родителей к делам школы, класса, тогда количество родителей, удовлетворенных работой учебного заведения будет только расти.

По результатам анкетных данных, 74 % учителей считают, что родители не принимают активного участия в жизнедеятельности школы, 35 % педагогов считают современных родителей пассивными, 21 % – конфликтными, 8 % – агрессивными, 46 % учителей считают, что родители не умеют компетентно общаться, 85 % отмечают, что вся ответственность за учебу детей лежит на учителях. Оценивая роль родителей в школьном педагогическом процессе, учителя отмечают дефицит родительского внимания к школьным проблемам, родитель еще не стал в полной мере субъектом образовательной среды школы. Все это свидетельствует о том, что родители готовы к активному взаимодействию со школой, а учителя по-прежнему отрицают их стремление к активному участию в деятельности школы, не готовы с ними сотрудничать.

Вместе с тем от согласованности действий педагогов и родителей зависит эффективность процесса воспитания ребенка. Совместная деятельность может быть успешной, если все положительно настроены на совместную работу, действуют сообща, осуществляют совместное планирование, под-

водят итоги деятельности. Взаимодействие заключается и в единстве требований к ребенку, организации совместной деятельности, изучении ребенка в семье и школе.

Второе направление взаимодействия – это вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс.

Исследование выявило, что из опрошенных нами учителей 57 % используют беседу как основную форму взаимодействия с родителями, 43 % – родительское собрание, 32 % – индивидуальные встречи, консультации, а 16 % – разговор по телефону.

Родительское собрание – форма работы с родителями, где обсуждаются проблемы жизни классного и родительского коллектива. Родительское собрание должно создавать духовную поддержку так, чтобы родители поверили в реальность успехов своих детей, носить характер раздумий о воспитательном процессе становления и развития личности ребенка. Беседы и консультации с родителями полезны как для них самих, так и для учителя. Родители получают реальное представление о школьных делах и поведении ребенка, учитель – необходимые ему сведения для более глубокого понимания проблем каждого ученика.

Индивидуальная работа с родителями требует от педагога гораздо больше усилий и изобретательности, но и эффективность ее значительно выше. Именно в индивидуальном общении родители усваивают требования, предъявляемые школой к учащимся, и становятся союзниками учителя.

А вот современные формы взаимодействия с родителями – электронный дневник, круглые столы, диспуты, лектории – проводят 14 % опрошенных нами педагогов. Так, диспут в своей работе применяют только 2 % учителей, хотя это одна из интересных для родителей форм повышения педагогической культуры. Диспут проходит в непринужденной обстановке и позволяет всем включиться в обсуждение – поразмышлять по проблемам воспитания.

Важной особенностью современного взаимодействия субъектов образования является исключение из этой системы отцов. Традиционно закрепилось возложение на мать (жену) ответственности за детей. Учителя, к сожалению, привыкли к такому разделению, нечасто имеют дело с отцами и не возлагают на них полномочия по воспитанию детей. Небольшая часть педагогов нашла методики, изменяющие заведенное десятилетиями отстранение мужчин от воспитания детей. Лишь 15 % учителей подтвердили, что в их образовательных учреждениях проходят «Советы отцов», «Конференции отцов», «Круглый стол отцов» и т. п.

Зачастую взаимодействие ограничивается классными руководителями, хотя встречи с учителями-предметниками, администрацией должны проводиться ежегодно, так называемые «Дни открытых дверей», где педагоги знакомят родителей со своими требованиями, выслушивают их пожелания.

Рассмотрим третье направление взаимодействия – это участие родителей в управлении образовательным учреждением.

В современных условиях возрастает роль родителей в управлении образовательным учреждением. В школах создаются и действуют Совет образовательного учреждения и родительский комитет. Особо важной формой является взаимодействие педагогов с родительским комитетом. Вместе они вырабатывают способы реализации тех идей и решений, которые приняты собранием. Учитель и родительский комитет пытаются сформировать советы дел для организации работы с учетом возможностей и интересов родителей. 39 % опрошенных нами родителей помогают учителям в организации праздников, экскурсий, спортивных соревнований походов в театр и др., это родители, которые входят в состав родительского комитета и являются активными

организаторами жизнедеятельности ребенка в школе.

Таким образом, с помощью опроса мы постарались выявить особенности взаимодействия педагогов с родителями образовательного учреждения. По данным опроса можно сделать вывод о том, что родители в целом готовы сотрудничать с учителями и удовлетворены образовательно-воспитательным процессом, однако они нуждаются в помощи, которая могла бы обеспечить им грамотное выражение интересов, образовательных потребностей и заказов.

Педагогу в свою очередь необходима четкая стратегия взаимодействия, владение эффективными формами и методами работы с родителями, а также систематическая, последовательно организуемая работа по формированию у родителей педагогических умений и навыков. Повышение педагогической культуры родителей необходимо проводить одновременно с повышением квалификации самих педагогов, поскольку уровень их профессионального мастерства определяет отношение семьи к образовательному учреждению, педагогам и их требованиям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д. : Феникс, 1997.
2. Казантеева В. В. От педагогического воздействия – к взаимодействию // Школа. 2003. № 1. С. 69-72.
3. Ким Т. К. Семья как субъект взаимодействия со школой. М. : Прометей, 2013.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. К. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001.
5. Козлова А. В., Дешеулина Р. П. Работа ДОУ с семьей: диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг. М. : ТЦ Сфера, 2005. 112 с.
6. Коротаева Е. В. Основы педагогических взаимодействий: учебное пособие. Екатеринбург : СВ – 96, 2011. 160 с.
7. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа. Екатеринбург : Ур-ГПУ, 2008. 276 с.
8. Недвецкая М. Н. Подготовка педагогических кадров к организации взаимодействия школы и семьи. М. : АПК и ППРО, 2007. 128 с.
9. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе. М. : ВЛАДОС, 2000. 256 с.
10. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2004. 316 с.
11. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999.
12. Слостенин В. А. Методика воспитательной работы / под ред. В.А. Слостенина. М. : Академия, 2004. 144 с.
13. Столяренко Л. Д. Психология : учеб. пособие для студентов вузов. СПб. : Лидер, 2006. 592 с.
14. Щуркова Н. Е. Школа и семья: педагогический альянс: метод. пособие. М. : Пед. о-во России, 2004. 112 с.
15. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие для студ. вузов. СПб. : Питер, 2005. 366 с.

#### REFERENCES

1. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. Rostov n/D. : Feniks, 1997.
2. Kazanteeva V. V. Ot pedagogicheskogo vozdeystviya – k vzaimodeystviyu // Shkola. 2003. № 1. S. 69-72.
3. Kim T. K. Sem'ya kak sub'ekt vzaimodeystviya so shkoloy. M. : Prometey, 2013.
4. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. K. Pedagogicheskiy slovar' dlya stud. vyssh. i sred. ped. учеб. zavedeniy. M. : Akademiya, 2001.
5. Kozlova A. V., Desheulina R. P. Rabota DOU s sem'ey: diagnostika, planirovanie, konspekty lektsiy, konsul'tatsii, monitoring. M. : TTs Sfera, 2005. 112 s.
6. Korotaeva E. V. Osnovy pedagogicheskikh vzaimodeystviy: uchebnoe posobie. Ekaterinburg : SV – 96, 2011. 160 s.

7. Korotaeva E. V. Pedagogicheskoe vzaimodeystvie: opyt problemnogo analiza. Ekaterinburg : UrGPU, 2008. 276 s.
8. Nedvetskaya M. N. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k organizatsii vzaimodeystviya shkoly i sem'i. M. : APK i PPRO, 2007. 128 s.
9. Rozhkov M. I., Bayborodova L. V. Organizatsiya vospitatel'nogo protsessa v shkole. M. : VLADOS, 2000. 256 s.
10. Sergeev I. S. Osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti : ucheb. posobie. SPb. : Piter, 2004. 316 s.
11. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sis-tem. M. : Logos, 1999.
12. Slastenin V. A. Metodika vospitatel'noy raboty / pod red. V.A. Slastenina. M. : Akademiya, 2004. 144 s.
13. Stolyarenko L. D. Psikhologiya : ucheb. posobie dlya studentov vuzov. SPb. : Lider, 2006. 592 s.
14. Shchurkova N. E. Shkola i sem'ya: pedagogicheskiy al'yans : metod. posobie. M. : Ped. o-vo Rossii, 2004. 112 s.
15. Shchurkova N. E. Prikladnaya pedagogika vospitaniya : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. SPb. : Piter, 2005. 366 s.1.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.



## ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.016:574  
ББК Е088р

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

### **Абдрахимов Владимир Закирович,**

доктор технических наук, профессор, Самарский государственный экономический университет; 443090, г. Самара, ул. Советской Армии, д. 141; e-mail: 3375892@mail.ru

### **Абдрахимова Елена Сергеевна,**

кандидат технических наук, доцент, кафедра химии, Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С. П. Королева; 443086, г. Самара, Московское шоссе, д. 34; e-mail: 3375892@mail.ru

### **Лобачев Дмитрий Анатольевич,**

старший преподаватель, Самарский государственный архитектурно-строительный университет; 443090, г. Самара, ул. Молодогвардейская, д. 194; e-mail: e-mail: 3375892@mail.ru

### **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ОТХОДАМИ ПРОИЗВОДСТВ СПОСОБСТВУЕТ РАЗВИТИЮ «ЗЕЛеной» ЭКОНОМИКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** экологическое образование; отходы производств; «зеленая» экономика; экологический кризис; природа; кризис.

**АННОТАЦИЯ.** Экологическое образование в связи с ростом загрязнения и деградации среды, с истощением природных ресурсов, нарушением баланса биосферы, изменением климата, ухудшением здоровья человека и ограничением возможности дальнейшего развития является приоритетным направлением развития образования. В условиях современного экологического кризиса, преодоление которого может обеспечить сохранение человечества на планете, основой нравственного воспитания и образования человека становится разработка принципов рационального взаимоотношения человека и природы. Потребность в получении экологических знаний продиктована сегодняшней действительностью: чтобы сберечь природу, сохранить ее для наших потомков хотя бы в таком виде, в каком мы имеем возможность видеть ее сейчас, необходимо новое экологическое мышление. Поэтому важно экологическое образование в развитии системы образования, с учетом «зеленой» экономики. Под «зеленой» экономикой подразумевается производство различного рода очистного оборудования, утилизация вторичных ресурсов и отходов, оказание экологических услуг и пр. В этом случае «зеленая» экономика оказывается лишь частью «большой» экономики. Важными чертами такой экономики являются эффективное использование природных ресурсов, сохранение и увеличение природного капитала, уменьшение загрязнения, низкие углеродные выбросы, предотвращение утраты экосистемных услуг и биоразнообразия. Проблема обращения с отходами в последнее время приобрела особую актуальность, обсуждается на государственном уровне, в сфере бизнеса и, в конечном счете, затрагивает всех нас. Только в ЕС оборот новой отрасли приблизился в 2005 г. к 100 млрд. евро, а количество созданных рабочих мест – к 3,5 млн. Экологическое образование и воспитание призваны подготовить человека к жизни в биосфере. К сожалению, приходится констатировать неудовлетворительное состояние экологического образования и воспитания.

### **Abdrakhimov Vladimir Zakirovich,**

Doctor of Technical Sciences, Professor, Samara state University of Economics.

### **Abdrakhimova Elena Sergeevna,**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Chemistry, Samara State Aerospace University.

### **Lobachev Dmitry Anatolievich,**

Senior Lecturer, Samara State University of Architecture and Construction.

### **ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SPECIALISTS IN WASTE MANAGEMENT INDUSTRIES PROMOTES THE DEVELOPMENT OF "GREEN" ECONOMY"**

**KEYWORDS:** environmental education; waste; green economy; ecological crisis; nature; crisis.

**ABSTRACT.** Environmental education, in connection with the increasing pollution and degradation of the environment, exhaustion of natural resources, imbalance of the biosphere, climate change, deterioration of human health and limiting the possibility of further development is a priority. In the conditions of modern ecological crisis, overcoming of which can ensure the preservation of humanity on the planet, the basis of moral education of man is the development of sustainable relationship between man and nature. The need for ecological knowledge is dictated by today's reality: to preserve the nature, to preserve it for our descendants at least in the present condition, new environmental thinking should be developed. Environmental education in the development of the education system, taking into account the "green" economy is a priority. The "green" economy means production of various types of cleaning equipment, recycling of

waste, provision of environmental services, etc. In this case, "green" economy is only a part of the "great" economy. Important features of this economy are: efficient use of natural resources; conservation and enhancement of natural resources; reducing pollution; low carbon emissions; prevention of the loss of ecosystem services and biodiversity. The problem of waste management in recent years has acquired special relevance and is discussed at the state level, in business and, ultimately, affects all of us. Only in the EU, the turnover of a new branch approached in 2005 100 billion Euros, and the number of jobs in this branch is 3.5 million. Environmental education prepares a person for life in the biosphere. Unfortunately, we have to admit the poor state of environmental education and upbringing.

### **Экологическая ситуация**

Сложившаяся за годы существования система регулирования в промышленной экологии чудовищна [8]. Громоздкая, запутанная, непрозрачная, она уже не способна успешно справляться с задачей, для которых создавалась, – задачей обеспечения благоприятной окружающей среды и устойчивого развития страны. Экологическая ситуация, по данным Минприроды России, от года к году ухудшается, количество и острота социальных конфликтов на экологической почве возрастают.

В настоящее время нет единого порядка выработки норм и правил в сфере промышленной экологии. Такой порядок необходим, и в отдельных сферах положительный опыт его применения есть, например, система, применяемая в атомной промышленности. Такой системы нет в топливно-энергетическом комплексе, хотя он является одним из основных загрязнителей окружающей природной среды. Это выбросы в атмосферу (48% всех выбросов в атмосферу), сбросы сточных вод (36% всех сбросов), а также образование твердых отходов (30% всех твердых загрязнителей) [13].

Атмосферные загрязнения ионами тяжелых металлов, а также продукты вторичного синтеза (в результате взаимодействия сложных химических соединений) уходят в атмосферу вместе с дымом труб промышленных предприятий [6]. Образующиеся аэрозоли и взвеси угнетают также гидро- и литосферу Земли. В их числе значительное количество соединений серы, не входящих в группу парниковых газов, особо опасные радиоактивные или высокотоксичные органоминеральные вещества и соединения, содержащие свинец, ртуть, ароматическую органику и пр. Число химических соединений, обнаруженных в атмосфере к началу XXI в., в том числе искусственно созданных человеком, превышает 7 млн. наименований, влияние многих из них на здоровье живых организмов и растущих систем неизвестно или мало изучено [6].

Экологическая ситуация в России характеризуется высоким уровнем антропогенного воздействия на природную среду, значительными экологическими последствиями прошлой экономической деятельности. В 40 субъектах РФ 54% городского населения находятся под воздействием загрязненного воздуха, сточные воды очища-

ются недостаточно хорошо, практически во всех регионах страны состояние земель ухудшается.

Статьей 42 Конституции РФ гарантировано право каждого на благоприятную окружающую среду, достоверную информацию о ее состоянии и на возмещение ущерба, причиненного здоровью или имуществу экологическим правонарушением. Под вредом, нанесенным окружающей среде, понимается (ст. 1 Федерального закона от 10.01.2002 №7-ФЗ «Об охране окружающей среды») негативное изменение окружающей среды в результате ее загрязнения, повлекшее за собой дегидратацию естественных экологических систем и истощение природных ресурсов. Кроме того, в законе указано, что каждый обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам, которые являются основой устойчивого развития, жизни и деятельности народов, проживающих на территории Российской Федерации.

### **Основные экологические проблемы**

Незнание законов экологии, нарушение принципов биосферной этики привели к возникновению экологических проблем. Систематизируя их, Н. Ф. Реймерс (1994 г.) выделил основные положения [12].

1. Изменение климата Земли на основе усиления тепличного эффекта, выбросов метана и других низкоконцентрированных газов, аэрозолей, легких радиоактивных газов, нарушение концентрации озона в тропосфере и стратосфере.

2. Замусоривание и иное загрязнение ближнего космического пространства.

3. Общее ослабление озонового экрана Земли, образование большой «озоновой дыры» над Антарктидой, малых «дыр» над другими регионами планеты.

4. Загрязнение атмосферы с образованием кислотных осадков, очень ядовитых и пагубно действующих веществ в результате вторичных химических реакций, в том числе фотохимических (в этом одна из основных причин разрушения озонового слоя, на который воздействуют фреоны, водяные пары, вещества типа NO, малые газовые примеси).

5. Загрязнение океана, захоронение в нем ядовитых радиоактивных веществ, насыщение его вод углекислым газом из атмосферы, поступление в него антропогенных нефтепродуктов, тяжелых металлов и слож-

ных органических соединений, что способствует разрыву нормальных экологических связей между океаном и водами суши.

6. Истощение и загрязнение поверхностных вод суши, континентальных водоемов и водостоков, подземных вод.

7. Радиоактивное загрязнение локальных участков и некоторых регионов Земли (текущая эксплуатация атомных устройств, чернобыльская авария, испытания ядерного оружия).

8. Возникновение вторичных химических реакций во всех сферах биосферы с образованием токсичных веществ.

9. Нарушение глобального и регионального экологического равновесия, соотношения экологических компонентов, в том числе сдвиг экологического баланса между океаном, его прибрежными водами и впадающими в него водопадами.

10. Опустынивание планеты в новых регионах, расширение существующих пустынь.

11. Сокращение площади лесов, «легких» планеты, что ведет к дисбалансу кислорода и усилению процесса исчезновения видов животных и растений. Под угрозой исчезновения в настоящее время находится около 10 000 видов, в основном позвоночных животных и растений.

12. Освобождение и образование экологических ниш и заполнение их нежелательными организмами (вредителями, паразитами и т. д.).

13. Абсолютное перенаселение Земли и относительное демографическое переуплотнение в отдельных ее регионах.

14. Ухудшение среды жизни в городах и сельской местности, увеличение шумового воздействия, загрязнение воздуха, потери социальных связей между людьми.

Все перечисленное выше создает глобальную экологическую проблему для человечества, поскольку состояние окружающей среды является одним из наиболее существенных факторов, формирующих здоровье. Для решения этой проблемы разрабатываются законодательные акты на национальных и международных уровнях, создаются специальные органы, призванные контролировать соблюдение законодательства всеми участниками.

#### **«Зеленая» экономика**

Под «зеленой» экономикой подразумевается производство различного рода очистного оборудования, утилизация вторичных ресурсов и отходов, оказание экологических услуг и пр. [2]. В этом случае «зеленая» экономика оказывается лишь частью «большой» экономики.

«Зеленая» экономика определяется структурами ООН как экономика, которая

повышает благосостояние людей, обеспечивает социальную справедливость и при этом существенно снижает риски для окружающей среды и ее деградации [4]. Важными чертами такой экономики являются эффективное использование природных ресурсов, сохранение и увеличение природного капитала, уменьшение загрязнения, низкие углеродные выбросы, предотвращение утраты экосистемных услуг и биоразнообразия. В докладе ООН приводятся такие данные: переход к «зеленой» экономике позволит увеличить благосостояние населения, а также снизит риски негативного влияния на окружающую среду.

Зеленая экономика – это отрасли, которые создают и увеличивают природный капитал Земли или уменьшают экологические угрозы и риски по программе UNEP (UNEP – программа ООН по окружающей среде или ЮНЕП). UNEP – United Nations Environment Programme – созданная в рамках системы ООН программа, способствующая координации охраны природы на общесистемном уровне. «Если традиционная экономика совмещает труд, технологии и ресурсы, чтобы производить товары конечного пользования и отходы, то «зеленая» экономика должна возвращать отходы обратно в производственный цикл, нанося минимальный вред природе».

#### **Организация управления отходами**

Необходимость организации управления отходами возникла вследствие конфликта между производственной деятельностью человека и окружающей природной средой, приведшего к нарушению устойчивости биосферы. Поэтому возникновение этого направления деятельности человека не случайно и может быть рассмотрено как следствие естественной эволюции биосферы на пути ее перехода на новый этап развития – ноосферу, предполагающий разумное регулирование отношений между человеком и природой.

Проблема обращения с отходами в последнее время приобрела особую актуальность, обсуждается на государственном уровне, в сфере бизнеса и, в конечном счете, затрагивает всех нас. Однако количество проблем и споров не только не уменьшается, а наоборот, возрастает. Ситуация в области обращения с отходами свидетельствует о недостаточной эффективности проводимой государственной экологической политики в данной сфере, о необходимости обоснованного и согласованного совершенствования законодательства [14; 3].

Только в ЕС оборот новой отрасли приблизился в 2005 г. к 100 млрд. евро, а количество созданных рабочих мест – к 3,5 млн. [15].

Значительная часть извлекаемых природных ресурсов используется нерационально. Известно, что ресурсоемкость единицы ВВП в России в 2 раза выше, чем в США, и в 4 раза выше, чем в Западной Европе и Японии [5]. Это означает, что для производства 1 т продукции в России вовлекается в 2-4 раза больше природных ресурсов, а неиспользуемая их часть выбрасывается в окружающую среду в виде твердых, жидких и газообразных отходов.

Российские металлургические предприятия выбрасывают в атмосферу в 8 раз больше пыли, чем аналогичные предприятия в Европе и Северной Америке. Образование твердых отходов на единицу производимой продукции в 2-2,5 раза выше, чем на европейских металлургических предприятиях. В угледобывающей промышленности при добыче угля открытым способом на 1 т добытого угля приходится 4-5 т отходов.

Устранить такое отставание России от запада возможно только с помощью экологического образования и воспитания.

#### **Экологическое образование и воспитание**

С конца XX в. в России началась массовая, к сожалению, часто весьма поверхностная и слабо профессиональная подготовка будущих специалистов в самых разнообразных сферах практической деятельности [7]. Однако необходимость в специалистах-экологах не только для оценки техногенной безопасности и усиления ее обеспечения в широком спектре жизнедеятельности постоянно растет.

В условиях современного экологического кризиса, преодоление которого может обеспечить сохранение человечества на планете, основой нравственного воспитания и образования человека становится разработка принципов рационального взаимоотношения человека и природы [1]. В этой связи экологическое образование студентов и воспитание школьников приобретают важное значение.

Осознание человеком необходимости изменить свое отношение к природе, стремление согласовать свою хозяйственную деятельность с законами природы привели в наше время к бурному росту знаний в области экологии. Потребность в получении экологических знаний продиктована сегодняшней действительностью: чтобы сберечь природу, сохранить ее для наших потомков хотя бы в таком виде, в каком мы имеем возможность видеть ее сейчас, необходимо новое экологическое мышление [1]. Воспитание людей с новым экологическим мышлением выходит за рамки педагогических задач. Условия окружающей действительности – не менее сильный фактор вос-

питания. Непросто изменить отношение к окружающему миру, проникнуться заботой о природе и других людях как ее части, когда на каждом шагу сталкиваешься с несправедливостью, грубостью, поруганной природой. То есть условия, мешающие уважать людей, а в их лице и всю природу, являются фактором, тормозящим внедрение и укоренение нового экологического мышления. Тем не менее именно на педагогов возлагаются надежды на преобразование общества, так как экологический кризис воспринимается не только и не столько как кризис окружающей среды, сколько как кризис духовности, кризис воспитания личности.

Экологическое образование – это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение человека к окружающей социально-природной среде. Экологическое образование представляет целостную систему, охватывающую всю жизнь человека. Оно также ставит своей целью формирование мировоззрения, основанного на представлении о единстве с природой.

Обеспечение экономического роста сегодня связано с ростом загрязнения и деградации среды, с истощением природных ресурсов, нарушением баланса биосферы, изменением климата, что ведет к ухудшению здоровья человека и ограничивает возможности дальнейшего развития [9]. Поэтому экологическое образование в развитии системы образования, с учетом «зеленой» экономики является приоритетным направлением. Экологическое образование заслуживает особого внимания в контексте научного подхода к решению современных проблем, связанных с нарушением экологического равновесия.

Экологическое образование и воспитание призваны подготовить человека к жизни в биосфере. К сожалению, приходится констатировать неудовлетворительное состояние экологического образования и воспитания. Следует отметить, что педагогами-исследователями сделано немало для поиска и распространения новых эффективных путей ведения образовательной и воспитательной работы со студентами. Эти работы посвящены экологическому образованию и воспитанию школьников. Экологическое образование и воспитание, являясь составной частью целостной педагогической системы, строясь на новой платформе, своими корнями уходит в далекое прошлое. А это значит, что при построении процесса экологического просвещения мы не можем не учитывать куль-

турно-исторические традиции, веками складывавшиеся в материальной практике народов мира и отражающиеся на отношениях человека к миру природы.

Таким образом, в связи с острой необходимостью охраны и рационального использования природных ресурсов необходимо усилить экологическое воспитание студенческой молодежи и дальнейшее развитие сотрудничества между общественными организациями и государственными структурами, разработать совместные меры по дальнейшему совершенствованию координации работы государственных и общественных, в том числе молодежных, организаций, совершенствовать учебные планы высших учебных заведений, профессиональных колледжей и академических лицеев, усилить работу по подготовке и публикации научно-популярной литературы, посвященной экологическому образованию и экологическому воспитанию студенческой молодежи.

Студенческая молодежь должна быть ознакомлена с распоряжениями и докладами, посвященными экологическим проблемам, например, распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. №1663В «Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года», где предусматривается:

- совершенствовать экономические механизмы в области охраны окружающей среды,
- обеспечивать безопасность и комфортность среды проживания,
- разрабатывать и осуществлять работы по сокращению и ликвидации экологического ущерба, нанесенного в результате хозяйственной деятельности.

Данные положения получили свое развитие в докладе «Стратегия – 2020: Новая модель роста – новая социальная политика», где были сформулированы новая модель экономического роста и новая социальная политика.

Экологическое образование и воспитание обязательно должно учитывать модель формирования устойчивого экономического развития социолого-эколога-экономической системы, которая включает три сектора: а) природоэксплуатирующий; б) услуги; в) социо-экологический [1]. Эта модель исследует безопасный с экологической точки зрения воспроизводственный цикл продукции.

Первый сектор формирует экологически чистую сырьевую базу, что становится возможным за счет вложений активов извне, при этом не допускается использования вредных веществ, которые могут негативно воздействовать на окружающую сре-

ду и здоровье человека. В конечном итоге подобные вложения, основанные на технологических нормах производства, на данной стадии увеличивают число участвующих мощностей.

Важно помнить, что использование ресурса должно быть ориентировано на возрастание уровня жизни населения. Еще на стадии переработки сырья устанавливается число производств, участвующих в переработке экологически чистого сырья, а также производство данной продукции. Здесь же определяются предложения экологически чистых технологий для первого и второго секторов общественного производства, что является залогом совершенствования экологии.

Во втором секторе в структуре услуг кроме традиционных их видов также участвуют все виды экологических услуг. Особое значение приобретают экологическое образование, повышение уровня культуры в целом.

Третий сектор в данной модели включает потребление экологических продуктов и услуг, формирование экологической культуры общества. На этой стадии потребления формируется спрос на экологическую продукцию. Сбережение природной среды и ее ресурсов требует капитальных вложений.

Проблемы развития экологического образования в последней трети XX века объективно выдвинулись в число наиболее приоритетных. Это было связано с тем, что угроза экологической катастрофы, перед лицом которой человечество оказалось в результате нарастающих негативных последствий непродуманного использования в процессе практической социальной деятельности природных ресурсов и потребительского отношения к окружающей среде, потребовала безотлагательного поиска путей и способов изменения общественного сознания на основе принципиально иных мировоззренческих ориентиров и ценностей [10; 11]. Наиболее эффективным и рациональным инструментом формирования нового экологического мировоззрения мировым сообществом было признано образование в области окружающей среды (по терминологии ЮНЕСКО), или экологическое образование (в соответствии с отечественной терминологией).

В то же время становится все более очевидным, что те цели, которые изначально ставились перед экологическим образованием, все еще остаются недостижимыми [10; 11]. Реальным результатом развития экологического образования на сегодняшний день может быть признано только распространение экологических знаний среди населения, расширение общей информированности людей об экологических проблемах, но не

качественное изменение экологического сознания, не формирование нового экологического мировоззрения. Следствием этого является то, что острота общей экологической ситуации в нашей стране в частности и на планете в целом не снижается, а угроза экологической катастрофы, по мнению ряда экспертов, неизбежно нарастает.

Данное противоречие обуславливает необходимость выработки принципиально новых подходов к организации экологического образования, которые реально обеспечили бы не просто репродуктивное усвоение экологических знаний обучающимися, а реальное формирование у них в процессе обучения практической способности и готовности применять эти знания в конкретной социальной деятельности на основе экологически ориентированной системы мировоззренческих представлений и ценностей.

В мировой практике на сегодняшний день одним из наиболее перспективных и целесообразных путей преодоления данных кризисных явлений в образовании признается компетентностный подход, в основу которого положена идея ключевых компетенций, выдвинутая экспертами Совета Европы в начале 1990-х годов. В России, в условиях ее вхождения в мировое сообщество, компетентностный подход также принят как одна из ведущих стратегий развития отечественного образования на современном этапе, что нашло свое нормативное закрепление в целом ряде правительственных документов, таких как «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Стратегия модернизации содержания общего образования».

#### **Практическое воспитание молодежи**

Практическое воспитание молодежи должно основываться в первую очередь на бережном отношении к зеленому насаждению. Всемирный Фонд Охраны Дикой Природы (WWF) подсчитал, что уже через 40 лет биоресурсы планеты Земля будут полностью исчерпаны. Хуже всего обстоит ситуация с лесными массивами. Всему виной морально устаревшее традиционное природопользование, которое человечество осуществляло до сих пор. Уже сегодня мы должны радикально пересмотреть свое отношение к лесам и подумать о том, как сохранить и преумножить наше лесное достояние.

Подсчитано, что одно дерево средней величины за сутки выделяет столько кисло-

рода, сколько нужно для дыхания трех человек, а один гектар леса за час поглощает углекислый газ, выдыхаемый за это время сотнями людей. Поэтому молодежь обязательно должна участвовать в посадке зеленых насаждений.

Практическое экологическое воспитание молодежи должно учитывать данные Всемирного Фонда Охраны Дикой Природы, например, один житель планеты потребляет за год в среднем примерно 30 погонных метров дерева в виде всевозможных деревянных изделий, мебели и отопления. Для этого ежегодно нужно вырубать 2,8 млрд. деревьев. Эти потери должны возобновляться путем плановых посадок молодых деревьев. В Китае за несанкционированную вырубку леса – смертная казнь. Порядка 80% экспорта круглого леса из России – необработанная ель и сосна. В КНР вывозится 45% всей экспортной необработанной древесины из России.

Несмотря на все блага цивилизации и технические достижения, мы остаемся частью природы, живем по ее милости. Так продолжится и в будущем, поэтому беспечное и бесконтрольное расходование невозполнимых природных ресурсов – самая большая причина для тревоги.

В России базовые ставки за загрязнение окружающей среды исключительно низкие, в среднем, в 50 раз ниже, чем в Европе.

Таким образом, в настоящей работе показано, что экологическое образование в связи с ростом загрязнения и деградации среды, с исчерпанием природных ресурсов, нарушением баланса биосферы, изменением климата, ухудшением здоровья человека и ограничением возможности дальнейшего развития является приоритетным направлением в образовании.

В условиях современного экологического кризиса, преодоление которого может обеспечить сохранение человечества на планете, основой нравственного воспитания и образования человека становится разработка принципов рационального взаимоотношения человека и природы

Экологическое образование и воспитание призваны подготовить человека к жизни в биосфере. К сожалению, приходится констатировать неудовлетворительное состояние экологического образования и воспитания.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Абдрахимов В. З. Концепция современного естествознания. Самара : Самар. гос. экон. ун-т, 2015. 340 с.
2. Абдрахимов В. З., Абдрахимова Е. С., Кайракбаев А. К. Использование отходов золоторудного месторождения, нефтехимии и энергетики в производстве керамических материалов перспективное направление для «зеленой» экономики // Экология и промышленность России. 2015. №5. С. 37-41.

3. Абдрахимов В. З., Кайракбаев А. К., Абдрахимова Е. С. Композиция для изготовления жаростойких бетонов на основе железосодержащего шлака ТЭЦ и ортофосфорной кислоты // Экология и промышленность России. 2015. Т. 19. №9. С. 26-29.
4. Бобылев С. Н., Захаров В. М. Экология и экономика: «Зеленая» экономика и экосистемные услуги // Вестник Самарского гос. экон. ун-та. Спец. выпуск. 2014. С. 15-24.
5. Волынкина Е. П., Коротков С. Г. Подготовка специалистов в области переработки отходов в Сибирском государственном индустриальном университете. // Управление отходами – основа восстановления экологического равновесия в Кузбассе : сб. докл. второй Междунар. науч.-практ. конф. Новокузнецк, 2008. С. 18-23.
6. Кальнер В. Д. Каким будет новый киотский протокол // Экология и промышленность России. 2014. №11. С. 1-2.
7. Кельнер В. Д. Экология как обобщающая наука о жизни на земле // Экология и промышленность России. 2015. Т. 19. №9. С. 1.
8. Максименко Ю. Л., Кучкаров З. А. Кто станет идеологом экологической промышленной политики // Экология и промышленность России. 2013. №9. С. 1-2.
9. Никулина Е. Ю. и др. Использование отходов топливно-энергетического комплекса – перспективное направление для «зеленой» экономики и оценка экономической эффективности производства керамических теплоизоляционных материалов // Экологические системы и приборы. 2015. №10. С. 30-38.
10. Папуткова Г. А. Послевузовское компетентностно-ориентированное экологическое образование. Н. Новгород : Волжский гос. инженерно-пед. ин-т, 2000. 110 с.
11. Папуткова Г. А. Экологическое образование в контексте проблем формирования экологического мировоззрения. Н. Новгород : Волжский гос. инженерно-пед. ин-т, 2001. 132 с.
12. Реймерс Н. Ф. Экология. Теории, законы, правила, принципы и гипотезы. М. : Россия молодая, 1994. 366 с.
13. Справочник инженера по охране окружающей среды (эколога) // М. : Инфра-инженерия, 2005. 864 с.
14. Abdрахimov V. Z., Abdрахimova E. S. Study of Phase Composition of Ceramic Materials Based on Nonferrous Metallurgy Chemical, and Petrochemical Industry Aluminum-Containing Waste // Refractories and Industrial Ceramics. 2015. Vol. 56. Is. 5. P. 5-10.
15. Putz H.-J., Hamm U., Schabel S. Final fate of residues from the German recovered paper processing industry // Research Forum on Recycling. Quebec City : PARTAC, 2004. С. 239-244.

#### REFERENCES

1. Abdрахimov V. Z. Kontseptsiya sovremennogo estestvoznaniya. Samara : Samar. gos. ekon. un-t, 2015. 340 s.
2. Abdрахimov V. Z., Abdрахimova E. S., Kayrakbaev A. K. Ispol'zovanie otkhodov zolotorudnogo mestorozhdeniya, neftekhimii i energetiki v proizvodstve keramicheskikh materialov perspektivnoe napravlenie dlya «zelenoy» ekonomiki // Ekologiya i promyshlennost' Rossii. 2015. №5. S. 37-41.
3. Abdрахimov V. Z., Kayrakbaev A. K., Abdрахimova E. S. Kompozitsiya dlya izgotovleniya zharostoykikh betonov na osnove zhelezosoderzhashchego shlaka TETs i ortofosfornoy kisloty // Ekologiya i promyshlennost' Rossii. 2015. Т. 19. №9. S. 26-29.
4. Bobylev S. N., Zakharov V. M. Ekologiya i ekonomika: «Zelenaya» ekonomika i ekosistemnye uslugi // Vestnik Samarskogo gos. ekon. un-ta. Spets. vypusk. 2014. S. 15-24.
5. Volynkina E. P., Korotkov S. G. Podgotovka spetsialistov v oblasti pererabotki otkhodov v Sibirskom gosudarstvennom industrial'nom universitete. // Upravlenie otkhodami – osnova vosstanovleniya ekologicheskogo ravnovesiya v Kuzbasse : sb. dokl. vtoroy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novokuznetsk, 2008. S. 18-23.
6. Kal'ner V. D. Kakim budet novyy kiotskiy protokol // Ekologiya i promyshlennost' Rossii. 2014. №11. S. 1-2.
7. Kel'ner V. D. Ekologiya kak obobshchayushchaya nauka o zhizni na zemle // Ekologiya i promyshlennost' Rossii. 2015. Т. 19. №9. S. 1.
8. Maksimenko Yu. L., Kuchkarov Z. A. Kto stanet ideologom ekologicheskoy promyshlennoy politiki // Ekologiya i promyshlennost' Rossii. 2013. №9. S. 1-2.
9. Nikulina E. Yu. i dr. Ispol'zovanie otkhodov toplivno-energeticheskogo kompleksa – perspektivnoe napravlenie dlya «zelenoy» ekonomiki i otsenka ekonomicheskoy effektivnosti proizvodstva keramicheskikh teploizolyatsionnykh materialov // Ekologicheskie sistemy i pribory. 2015. №10. S. 30-38.
10. Paputkova G. A. Poslevuzovskoe kompetentnostno-orientirovannoe ekologicheskoe obrazovanie. N. Novgorod : Volzhskiy gos. inzhenerno-ped. in-t, 2000. 110 s.
11. Paputkova G. A. Ekologicheskoe obrazovanie v kontekste problem formirovaniya ekologicheskogo mirovozzreniya. N. Novgorod : Volzhskiy gos. inzhenerno-ped. in-t, 2001. 132 s.
12. Reymers N. F. Ekologiya. Teorii, zakony, pravila, printsipy i gipotezy. M. : Rossiya molodaya, 1994. 366 s.
13. Spravochnik inzhenera po okhrane okruzhayushchey sredy (ekologa) // M. : Infra-inzheneriya, 2005. 864 s.
14. Abdрахimov V. Z., Abdрахimova E. S. Study of Phase Composition of Ceramic Materials Based on Nonferrous Metallurgy Chemical, and Petrochemical Industry Aluminum-Containing Waste // Refractories and Industrial Ceramics. 2015. Vol. 56. Is. 5. P. 5-10.
15. Putz H.-J., Hamm U., Schabel S. Final fate of residues from the German recovered paper processing industry // Research Forum on Recycling. Quebec City : PARTAC, 2004. S. 239-244.

**Поздняк Светлана Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра географии и методики географического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: pozdnyak\_sn@mail.ru

**Столяров Владимир Ильич,**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: stolarov\_vi@mail.ru

**ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ОПЫТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** экономика образования; образовательная услуга; прикладная наука; практическая деятельность; учебная дисциплина; системный анализ; система; целостность; организация.

**АННОТАЦИЯ.** На основе системной методологии проведен анализ содержания понятия «экономика образования», выделены ее характеристики как прикладной науки, практической деятельности и учебной дисциплины. Системно представлены основные методологические элементы каждой из них: объект, предмет, цель, задачи, субъект, результаты деятельности. Результатом экономики образования являются новые знания (понятия, термины, концепции, подходы, отражающие специфику экономических отношений и процессов в системе образования), новые методы исследований, повышение эффективности экономических отношений и процессов при оказании образовательных и иных услуг, осуществляемых образовательными организациями, а также знания, умения, навыки, компетенции, способности и деловые качества, позволяющие рационально выполнять экономическую деятельность в образовательных организациях.

**Pozdnyak Svetlana Nikolayevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Geography and Methods of Teaching Geography, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Stolyarov Vladimir Ilych,**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ECONOMICS OF EDUCATION: BASIC CONCEPTS AND EXPERIENCE OF SISTEM ANALYSIS**

**KEYWORDS:** economics of education; educational services; applied science; practical activities; academic discipline; system analysis; system; integrity; organization.

**ABSTRACT.** On the basis of a systematic methodology we conducted content analysis of the concept "economy of education", its characteristic features as an applied science, practice and training discipline are described. The main methodological elements of each of them are presented: object, subject, target, tasks and results of activity. The results of economy of education is new knowledge (concepts, terms, approaches that reflect the features of economic relations and processes in educational system), new methods of research, promotion of effectiveness of economic relations and processes of educational services in educational establishments, as well as knowledge, skills, competences, abilities and business skills, which help to carry out the economic activity in educational establishments productively.

**Цель статьи** – основываясь на методологии системного подхода выявить существенные признаки и представить методологические характеристики экономики образования как прикладной науки, практической деятельности и учебной дисциплины, что составляет необходимое условие для конструирования содержания и обоснования методики изучения последней.

Кардинальные изменения, происходящие в жизнедеятельности нашей страны, связаны в первую очередь с построением совершенных рыночных отношений, все более широким внедрением в отечественную практику международных стандартов и регламентов в связи с членством России в ВТО (с 2011 г.), а также многосторонним импортозамещением. Поэтому закономер-

но, что сегодня экономические отношения и процессы складываются и интенсивно протекают в различных, в том числе и образовательных организациях. И поскольку каждый человек всегда и везде непосредственно или опосредованно погружен в экономические отношения и процессы, то он должен быть готов и способен эффективно управлять ими, принимать приемлемые решения в различных видах экономической деятельности.

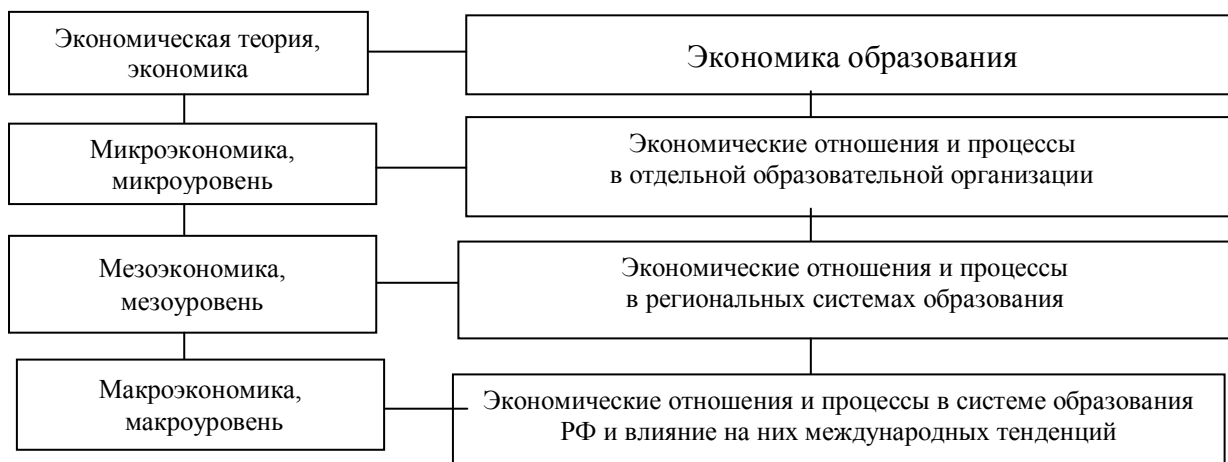
Изменения финансово-хозяйственного механизма, предписанные действующим Законом об образовании в РФ [5, с. 143-210], предъявляют новые, повышенные требования к экономическим знаниям, умениям, навыкам и опыту не только руководителей различного уровня образовательных организаций и органов управления образовани-



ем, но и всех работников, занятых в этой отрасли. Особо значимые перемены в экономике отечественного образования связаны с появлением платности образовательных услуг [4; 5; 6]. В социально справедливом решении этих вопросов уместна дифференциация инвестиций в человека. Состоятельные семьи способны оплатить образование своих детей полностью, семьи среднего достатка могут участвовать в софинансировании, а оплату образования детей из малообеспеченных семей должно взять на себя государство при активном участии работодателей и предпринимательского сообщества (частно-государственное партнерство). Существенный вклад в

развитие экономической культуры подрастающих россиян и рационализацию интенсивно развивающихся экономических отношений в системе образования призваны внести педагоги, имеющие соответствующую квалификацию.

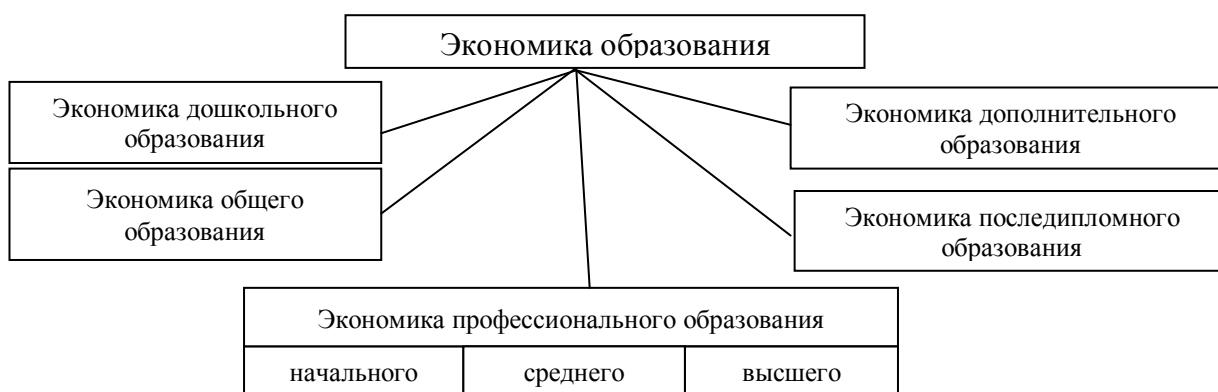
Эти и другие причины обусловили появление сложного многоуровневого феномена, получившего название «экономика образования» (рис. 1, 2). Важным фактором его становления явился также Болонский процесс (с 2003 г.) как международный инновационный проект, направленный на комплексное совершенствование отечественного образования.



**Рис. 1. Уровни экономических отношений и процессов в образовании**

Для эффективного управления и обоснованного прогноза основных перспективных тенденций активно развивающаяся область «экономика образования» нуждается в глубоком изучении. В связи с этим в по-

следние годы существенно возросло внимание к научному и методологическому осмыслению этой дисциплины и ее отражению в системе научного знания.



**Рис. 2. Структура экономики образования**

Существенный аргумент, подчеркивающим высокий научный и практический интерес к экономике образования и актуальность соответствующих исследований, состоит в том, что современное высшее профессиональное образование, откликаясь и в определенной мере предопределяя запросы практики, включает в качестве обя-

зательной экономическую подготовку будущих педагогов. Так, в учебных планах практически всех факультетов УрГПУ, так же как и других педагогических вузов страны, на ступени бакалавриата представлена новая учебная дисциплина «Экономика образования». А при подготовке магистров преимущественно с ней изучается дисциплина

«Философия, экономика и социология образования». Указанные дисциплины, относящиеся к блоку базовых, призваны готовить экономически грамотных специалистов, в которых остро нуждаются различные образовательные организации, что выступает важнейшим условием продвижения прогрессивных инноваций в российской педагогической действительности. Очевидно, что развитие экономической культуры и стоящей за ней экономической компетентности будет способствовать грамотной, рациональной экономической деятельности всех участников образовательного процесса. Для освоения экономической культуры важно, чтобы обучающийся, еще находясь в стенах образовательного заведения, усвоил экономические основы отношений и процессов, участником которых он является. Рациональное экономическое поведение как фундаментальная ценность личности и социума, а также прогрессивный отечественный и зарубежный экономический опыт должны стать основополагающими жизненными нормами каждого человека в современной широко распространяющейся в мире экономике знаний.

Вместе с тем знакомство авторов с имеющейся литературой по выделенной тематике, а также изучение интернет-ресурсов [1; 2; 3; 11; 12; 13] выявило ряд нерешенных проблем теоретического, методологического, практического характера. Речь, в частности, идет о содержании и соотношении основных понятий, применяемых в проблемном поле экономики образования. Для исследования этой проблемы авторы применили системный подход, обладающий высоким исследовательским и объяснительным потенциалом. Согласно его требованиям [8, с. 364-370], знания, сложившиеся в сфере экономики образования, следует принять в качестве системы определенной целостности и сложности. В зависимости от типа преобладающей деятельности, связанной с получением и преобразованием знаний, в этой целостности выделяются взаимосвязанные представления об экономике образования, позволяющие интерпретировать ее как прикладную науку, практическую деятельность и учебную дисциплину [10]. В свою очередь, каждый из этих элементов можно представить как систему более низкого порядка, что позволяет характеризовать взаимосвязи всех аспектов понимания экономики образования. Рассмотрим их подробнее.

**Экономика образования как прикладная наука.** Вопрос о научности экономики образования связан с проблемой определения ее научного статуса и места среди других наук. Словосочетание

«экономика образования» естественно указывает на то, что это область научного знания, относящаяся к системе экономических наук. Отметим также, что эта новейшая область выделилась как самостоятельная лишь несколько десятилетий назад, гораздо позже других отраслевых экономик (экономика промышленности, экономика транспорта и др.). Кроме того, сложившись на стыке экономики и педагогики, экономика образования отличается междисциплинарной, интегральной направленностью исследований и прикладным характером [9, с. 481-482]. Основная цель исследований в этой области знаний состоит в выявлении своеобразия и специфических особенностей производительных сил и производственных отношений, имеющих место в системе образования в современной социокультурной действительности России. Необходимо выяснить, в чем состоит и чем определяется эта специфика.

Ключевыми категориями экономической науки выступают категории «экономические отношения» и «экономические процессы». В совокупности они характеризуют весь цикл общественного воспроизводства, включающий производство, распределение, обмен, потребление. Указанные фазы являются типичными для всех видов производства. Однако при оказании образовательных услуг ситуация меняется. Рассмотрим воспроизводственный цикл в области образования, который включает следующие элементы [9, с. 11]:

- *производство*, т. е. оказание образовательных услуг, в том числе воспитательных, научных, методических, коррекционных-развивающих и иных;
- *распределение* многообразных государственных (бюджетных) и негосударственных (платных) обязательных (в соответствии с государственными образовательными стандартами) и дополнительных (инициативных) образовательных услуг по образовательным учреждениям, регионам и другим территориальным структурам страны; кроме того, эта фаза предусматривает распределение спектра услуг по подразделениям в самой образовательной организации (факультеты, кафедры, учебные группы, классы и др.);
- если в общем смысле *обмен* заключается в передаче одним субъектом другому товара или услуги и получении взамен денег или нужного товара, то в области образования обмен заключается не только в том, что часть учебной информации, или, как принято говорить, знаний, транслируется от преподавателя к студенту, ученику, но и включает самостоятельную работу обучающихся; обязательным элементом обмена в

образовании выступает сложная система коммуникаций, предполагающая широкий диапазон вариантов общения, а при оказании платных услуг – обмен знаний на деньги и др.;

- *потребление* услуг, оказываемых образовательной организацией, следует отличать от более широкого понятия «приобретение» (потребление) знаний, а также от процесса, связанного с самообразовательной деятельностью субъекта, направленной на самосовершенствование, которое происходит не только в стенах образовательной организации, но и вне ее и продолжается в самостоятельной жизнедеятельности человека.

Анализ показывает, что процесс производства образовательных услуг включает трудоемкую и продолжительную стадию их подготовки в сравнении с непосредственным их предоставлением, т. е. с учебными и другими занятиями. Именно в процессе занятий совмещаются элементы производства и потребления услуг, оказываемых образовательным учреждением, что подчеркивает их специфику. Своеобразно при этом проявляются законы рыночного хозяйства: закон спроса и предложения, закон стоимости и др. В условиях преобладания бюджетного финансирования спрос на образовательные услуги чаще не определялся платежеспособностью потребителей. Экономические категории в образовании тоже проявляются по-особому. Своеобразно содержание таких общеэкономических категорий, как товар, его цена, налогообложение, хозяйственный механизм и др. Специфичны здесь труд и его продукт – это образовательные услуги с их особой полезностью и подготовленные соответствующим образом выпускники. Основной собственностью образовательных организаций является интеллектуальная, что дополняет уникальность системы образования.

Услуги, которые исследует экономика образования, – это необходимые обществу нематериальные экономические блага. Они имеют и экономическую оценку: на их производство расходуется живой высококвалифицированный труд работников сферы образования (показателем оценки его количества и качества выступает прежде всего заработная плата и иные виды материального и морального вознаграждения) и овеществленный труд (материальные ресурсы). Все это концентрируется в стоимости услуг, которые выступают объектом рыночных отношений и становятся товаром. Следовательно, экономика образования, опираясь на общие экономические законы и отражающие их категории, исследует закономерности, тенденции становления и развития экономических отношений и процессов

в системе образования. Как следствие, в науке складывается соответствующий понятийный аппарат.

Признаками любой науки являются *собственный объект и предмет исследования*. Объектом экономики образования как прикладной науки являются экономические отношения и экономические процессы, складывающиеся в различных образовательных организациях. *Предмет* исследования – особенности таких отношений и процессов производства (оказания), распределения, обмена и потребления образовательных услуг как экономических благ. Задача ученого-экономиста в первую очередь состоит в выявлении экономических законов, закономерностей становления и развития этих отношений, в определении принципов, методов, особенностей и условий их реализации [9, с. 7]. В рамках предмета исследования специалисты изучают также различные экономические проблемы, связанные с особенностями развития образовательных организаций, рационализацией их экономических отношений и процессов, разрабатывают проекты, рекомендации для образовательной практики. Динамично развивающиеся условия современной жизни ставят перед экономикой образования новые проблемы, решая которые, наука развивается, обогащается инновационными идеями, теориями, подходами.

Экономика образования как наука осуществляет те же *функции* (гносеологическая, проектно-конструктивная, мировоззренческая, методологическая, прогностическая, преобразующая, рационализации человеческого поведения и деятельности и др.), что и другие научные дисциплины, которые характеризуют ее познавательное (теоретическое) и практическое значение [7; 9]. Экономика образования как наука понимается не только как система знаний, но и как деятельность, связанная с получением нового знания исследовательскими методами, что подчеркивает единство процесса и результата научного поиска, знания и способов его получения.

*Субъектом* исследовательской деятельности являются ученый, коллектив ученых в отраслевых и иных научно-исследовательских организациях, научное сообщество. Вместе с тем необходимо учитывать и субъектов экономических отношений, которыми выступает большая часть населения, в той или иной мере включенная в образовательную деятельность. Это дети, воспитываемые в дошкольных учреждениях, учащиеся различных школ, средних специальных учебных заведений, студенты вузов и их родители, все, кто потребляет образовательные услуги; воспитатели, препода-

даватели и другие работники образования (рис. 2). Экономические отношения, складывающиеся между различными субъектами по производству, распределению, обмену и потреблению образовательных услуг, многолики и выходят за пределы системы образования. Несмотря на сложность, в экономических исследованиях их желательно рассматривать в системе, а не изолированно.

В отличие от других наук, изучающих образование (педагогика, психология, философия, социология и др.), экономика образования рассматривает его как отрасль хозяйства, имеющую надотраслевое значение. В силу его уникальной специфики экономика образования отнесена к специальным прикладным наукам, таким как статистика, бухгалтерский учет, экономика труда и другим, изучающим межотраслевые экономические проблемы.

Сказанное дает основание определить *экономику образования как прикладную науку, исследующую особенности производительных сил и производственных отношений в отрасли, создающей образовательные услуги и удовлетворяющей потребности в них личности, семьи, общества и государства. Экономика образования изучает и выявляет особенности действия экономических законов и категорий в образовании подрастающего поколения, подготовки квалифицированной рабочей силы, повышения образовательного и культурно-технического уровня населения.*

**Экономика образования как практическая деятельность** заключается в реализации работниками образовательных организаций экономических отношений и процессов на основе научных, прежде всего теоретических исследований. Конкретные практические дела и результаты призваны не только должным образом организовать, но и корректировать фактические экономические отношения и процессы, когда это необходимо для достижения поставленных тактических и стратегических целей и задач образовательных организаций. Следовательно, экономика образования должна стать инструментом поддержания или изменения экономической действительности в образовательных организациях, чтобы последняя полнее соответствовала объективным закономерностям ее формирования, функционирования и развития. Такое соответствие является залогом их эффективной деятельности. Для грамотного управления образовательными организациями, совершенствования образовательного процесса с учетом складывающихся и перспективных экономических и социокультурных реалий практикам при ре-

шении тактических и стратегических задач необходимо руководствоваться научными знаниями о сущности экономической деятельности в образовании: каковы ее цели, содержание, структура, ресурсы, как она организуется, каковы механизмы принятия экономических решений и как они влияют на функционирование и развитие организации и др.

Практическая экономическая деятельность в образовательных организациях выражается в планировании и организации обеспечения их различными ресурсами, в контроле за их рациональным использованием, а также в мотивации работников и обучающихся к эффективному выполнению своих обязанностей. Реализация практической функции экономики образования смыкается с организационной и воспитательной деятельностью как работников, так и воспитанников образовательной организации. Организационная часть касается разработки, применения различных локальных правовых актов, разнообразных экономических норм и нормативов, использования моральных и материальных стимулов по их выполнению и др. Воспитательные меры сводятся к добросовестному отношению сотрудников и обучающихся к выполнению служебных и учебных обязанностей, бережному отношению ко всему, чем располагает образовательная организация – касается ли это воды, электричества и других видов энергии, сырья, материалов и многого другого, к чему прикасается, чем пользуется и что расходует человек в бытовых, учебных или производственных условиях. Ибо все это является результатами труда людей, итогами их экономической деятельности и нуждается в рациональном к ним отношении. Примером для подражания при этом должны стать семья, учителя, преподаватели, наставники, все общество. Практическая экономическая деятельность в образовательных организациях связана с познавательной функцией, с нравственным и эстетическим воспитанием.

Знание и учет теоретических основ экономических отношений и процессов со всеми их особенностями, а также прошлого отечественного и по возможности зарубежного опыта их осуществления с использованием методов прогнозирования дают надежную основу для прогноза того, как будут протекать те или иные экономические отношения и процессы в перспективе. Поэтому экономика образования как практическая деятельность предполагает не только текущее (до 1 года), среднесрочное (от 1 года до 5 лет), но и долгосрочное (более 5 лет) планирование. Долгосрочное и стратегическое планирование чрезвычайно важны,

так как формируют представления об экономических отношениях и процессы в системе образования на различных уровнях управления, вплоть до государственного или международного.

Прогнозированию развития экономических отношений и процессов способствуют выявленные наукой закономерности, которые служат основой для тактических и стратегических планов – программ развития образовательных организаций и системы образования в целом. Следователь-но, экономика образования как прикладная наука и практическая деятельность взаимосвязаны, обогащают друг друга, что позволяет глубже осознать экономические процессы, учиться рационально их организовывать и искусно управлять ими. При этом наука, которой авторы специально уделили большее внимание, выступает источником обоснования практики, основой ее рационализации.

**Экономика образования как учебная дисциплина** лишь недавно появилась в учебных планах педагогических университетов, что связано с необходимостью формирования у будущего педагога системных знаний о сущности и особенностях экономических отношений и процессах в образовательных организациях. Этому способствует предоставление экономической свободы образовательным организациям как хозяйствующим субъектам и появление организаций, основанных на частной и различных комбинациях форм собственности. Учитывая недостаточно разработанную методику ее изучения и ограниченный объем настоящей статьи, авторы сочли возможным лишь кратко обозначить некоторые основные характеристики этой дисциплины. *Цель изучения учебной дисциплины* состоит в теоретической и практической подготовке студентов к сознательной экономической деятельности в различных образовательных организациях, создании условий для освоения опыта проектирования и рационального осуществления экономической деятельности, профессионального развития, воспитания и самовоспитания обучающихся. Сознательная и рациональная деятельность основывается на развитых экономическом мышлении и эконо-

мической культуре педагога. Достижение цели предполагает следующие задачи изучения дисциплины:

- создать условия для развития экономического мышления и экономической культуры педагога путем освоения ключевых понятий, особенностей, закономерностей, составляющих теоретические основы дисциплины;

- сформировать у студентов знания, умения, опыт, позволяющие рационально проектировать, организовывать и эффективно выполнять экономическую деятельность в различных образовательных организациях с учетом видов, уровней, принципов, этапов и современных методов ее осуществления;

- создавать условия для развития таких личностных качеств студентов, как трудолюбие, ответственность, расчетливость, бережливость, предприимчивость, новаторство и др., способствовать формированию экономически грамотной позиции и мировоззренческих установок в экономической деятельности образовательных организаций и своей собственной;

- способствовать развитию когнитивных способностей и информационно-коммуникативной компетентности, готовности к применению экономических знаний в профессиональной, педагогической, управленческой и культурно-просветительской деятельности.

Достижение цели и задач изучения экономики образования предполагает анализ функций и принципов построения учебной дисциплины, методов и технологий ее изучения, что требует специального рассмотрения. Здесь лишь отметим, что полученные результаты системного анализа экономики образования как науки и практической деятельности позволяют определить последние в качестве важнейших источников и факторов конструирования содержания учебной дисциплины: научные знания и методы их получения составляют фундаментальную ее основу, тогда как опыт практической деятельности служит необходимым источником практико-ориентированного ее изучения. Основные результаты системного анализа сущности экономики образования отражены в таблице 1.

**Структура экономики образования**

Компоненты	Экономика образования		
	как прикладная наука	как практическая деятельность	как учебная дисциплина
Объект	Экономические отношения и процессы в системе образования как отрасли духовного производства и нематериального накопления, а также взаимодействие их с другими отраслями и институтами	Планирование и организация производственных отношений и экономических процессов, контроль за их реализацией, мотивация работников и обучающихся к эффективному выполнению своих обязанностей	Теория и практический отечественный и зарубежный опыт реализации экономических отношений и экономических процессов в системе образования и ее различных организациях
Предмет	Особенности осуществления экономических отношений и процессов производства, распределения, обмена и потребления образовательных услуг и их связь с другими дисциплинами	Необходимое количество разнообразных ресурсов для достижения целей образовательной организации, создание и совершенствование условий для рационального использования ресурсов	Закономерности, принципы и методы экономических отношений и процессов, а также опыт их реализации в отечественных и по возможности зарубежных образовательных организациях
Цель	Исследование особенностей экономических отношений и процессов в образовательных организациях для получения новых знаний на фоне взаимосвязей с другими науками и институтами	Обеспечение необходимым количеством различных ресурсов учебного заведения и их рациональное использование с применением установленных норм, нормативов и регламентов	Освоение обучающимися компетенций, связанных с особенностями экономических отношений и процессов, их организации в образовательных организациях; формирование экономической культуры человека
Задачи	Исследование особенностей: - трудовых и иных отношений в образовательных организациях; - финансирования; - ценообразования образовательных и иных услуг, оказываемых образовательными организациями; - налогообложения; - оплаты труда и премирования работников; - организационного поведения работающих, воспитанников и обучающихся; - эффективности деятельности организаций; - другие задачи	Эффективное управление: - трудовыми и иными отношениями; - финансированием; - ценообразованием; - организационным поведением работающих и обучающихся; - другими направлениями деятельности образовательной организации. Применение отечественного и зарубежного опыта управления. Совершенствование, рационализация всех процессов, происходящих в организации, для ее устойчивого функционирования и продуктивного развития.	Изучение состояния и перспектив развития: - трудовых и иных отношений; - финансирования; - ценообразования; - организационного поведения работающих и обучающихся; - другое. Изучение отечественного и зарубежного опыта решения экономических проблем образовательных организаций; развитие готовности и способности к осуществлению экономической деятельности в различных образовательных организациях (формирование соответствующих компетенций у обучающихся)
Методы	Общенаучные методы и подходы; специальные методы исследования экономических отношений и процессов	Методы планирования, организации, мотивации, контроля работников и обучающихся в образовательных организациях	Комплексы методов обучения, воспитания и развития обучающихся
Субъекты	Ученый, коллектив ученых в отраслевых и иных научно-исследовательских организациях, научное сообщество	Руководитель образовательной организации, специалисты по планированию и реализации экономических отношений и процессов	Воспитанники, ученики, студенты, обучающиеся, воспитатели, учителя, преподаватели, наставники
Результаты деятельности	Новые знания: понятия, термины, концепции, подходы, отражающие специфику экономических отношений и процессов в системе образования. Новые методы исследований	Повышение эффективности экономических отношений и процессов при оказании образовательных и иных услуг, осуществляемых образовательными организациями	Знания, умения, навыки, компетенции, способности и деловые качества, позволяющие рационально выполнять экономическую деятельность в образовательных организациях

Таким образом, страны – мировые лидеры, новые индустриальные державы подтверждают, что их экономические успехи во многом предопределены и базируются на достижениях современной науки, интеллекте, высокой общей и экономической культуре. Правительства этих стран поглощены решением проблемы повышения уровня образованности своего населения. Эта забота является сегодня приоритетной и для нашей страны. Нет сомнений, что экономическое могущество России в ближайшей перспективе также будет основываться

на развитии и преумножении интеллектуальных ресурсов. Своеобразным ответом на вызовы современности в начале XXI в. в нашей стране стало появление сложного, многоаспектного, динамично развивающегося феномена «экономика образования». На основе методологии системного анализа сложившиеся в рамках этого феномена знания можно представить как систему, включающую представления об экономике образования как науке, практической деятельности и учебной дисциплине. Эти определения экономики образо-

вания взаимосвязаны, дополняют друг друга, оказывают непосредственное и опосредованное влияние на поддержание, расширение и обогащение *экономической культуры человека и общества*. Последняя понимается как система знаний, традиций, норм, ценностей, упорядочивающих, регулирующих экономические отношения, разнообразные виды экономической деятельности, повышающих их качество.

Научные знания и опыт практической экономической деятельности выступают в качестве важнейших источников и факторов конструирования содержания учебной дисциплины. Важным планируемым результатом ее изучения в педагогическом университете является развитие у студентов экономического мышления, экономической культуры, позволяющих объяснять, пони-

мать сущность и специфику экономических отношений и процессов в различных образовательных организациях, оперировать усвоенными экономическими понятиями, анализировать и проектировать экономические ситуации и принимать предпочтительные решения. В подготовке современных педагогов экономическую составляющую необходимо учитывать, поскольку управление экономической действительностью в современном образовании все больше должно основываться на развитии экономического мышления. Оно предполагает поэтапный, структурный, функциональный, системный анализ экономических отношений, экономических процессов и категорий, связей экономики образования с социокультурной действительностью.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Басовский Л. Е., Панин В. А. Экономика образования: учебное пособие для вузов. М. : ИНФРА, 2014.
2. Вифлеемский А. Б. Экономика образования : учеб. пособ. для вузов : в 2 кн. М. : Нар. образование, 2003.
3. Захарчук Л. А. Экономика образовательного учреждения. М. : Форум, 2011.
4. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М. : Мариос, 2011.
5. Новый федеральный закон «Об образовании в РФ». СПб. : Питер, 2014.
6. Кикал Д., Лайонс Т. Социальное предпринимательство. Миссия – сделать мир лучше. М. : Альпина Паблишер, 2014.
7. Маршалл А. Принципы экономической науки. Пер. с англ. М., Прогресс, Универс, 1993.
8. Микешина Л. А. Философия науки. Учебное пособие.- М. : ИД Международного университета в Москве, 2006.
9. Столяров В. И. Экономическая теория : учебник для студентов. М. : Академия, 2011.
10. Столяров В. И., Поздняк С. Н. Экономика образования : учебник для вузов. М. : Курс, 2016.
11. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/19196974/>.
12. URL: [http://studopedia.ru/view\\_ekonomteor.php?id=68](http://studopedia.ru/view_ekonomteor.php?id=68).
13. URL: <http://kultura-socio.ru/lektcii-po-ekonomike-sotsialno-kulturnoj-sfery/126-ekonomika-obrazovaniya-kak-nauka.html>.

### REFERENCES

1. Basovskiy L. E., Panin V. A. Ekonomika obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov. M. : INFRA, 2014.
2. Vifleeemskiy A. B. Ekonomika obrazovaniya : ucheb. posob. dlya vuzov : v 2 kn. M. : Nar. obrazovanie, 2003.
3. Zakharchuk L. A. Ekonomika obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. M. : Forum, 2011.
4. Dneprov E. D. Noveyshaya politicheskaya istoriya rossiyskogo obrazovaniya: opyt i uroki. M. : Marios, 2011.
5. Novyy federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v RF». SPb. : Piter, 2014.
6. Kikal D., Layons T. Sotsial'noe predprinimatel'stvo. Missiya – sdelat' mir luchshe. M. : Al'pina Pablisher, 2014.
7. Marshall A. Printsipy ekonomicheskoy nauki. Per. s angl. M., Progress, Univers, 1993.
8. Mikeshina L. A. Filosofiya nauki. Uchebnoe posobie.- M. : ID Mezhdunarodnogo universiteta v Moskve, 2006.
9. Stolyarov V. I. Ekonomicheskaya teoriya : uchebnik dlya studentov. M. : Akademiya, 2011.
10. Stolyarov V. I., Pozdnyak S. N. Ekonomika obrazovaniya : uchebnik dlya vuzov. M. : Kurs, 2016.
11. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/19196974/>.
12. URL: [http://studopedia.ru/view\\_ekonomteor.php?id=68](http://studopedia.ru/view_ekonomteor.php?id=68).
13. URL: <http://kultura-socio.ru/lektcii-po-ekonomike-sotsialno-kulturnoj-sfery/126-ekonomika-obrazovaniya-kak-nauka.html>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. П. В. Зув.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.9  
ББК Ю98-02

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 19.00.13

### **Крутько Инна Сергеевна,**

доктор психологических наук, профессор, кафедра организации работы с молодежью, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: busygina@rambler.ru

### **Чаликова Ольга Сергеевна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620026; г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 48а, к. 604; e-mail: o-chalikova@mail.ru

### **ФЕНОМЕН РИСКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная деятельность психолога; риск; феноменологический подход; факторы риска; субъекты риска; субъективная оценка риска; коммуникативные риски; профессиональная интернет-коммуникация.

**АННОТАЦИЯ.** Психологический аспект риска является одной из наиболее обсуждаемых тем современных междисциплинарных исследований. Профессия психолога предполагает наличие ряда неопределенных ситуаций, что выступает в качестве источника рисков для специалиста на различных этапах карьерного роста. В статье представлен анализ структурных компонентов феномена риска по отношению к данной профессии на основании анализа литературы, а также собственных эмпирических исследований. Контент-анализ интернет-коммуникаций выявил существующие тенденции в осознании роли рисков в практической психологии субъектами профессиональной деятельности. Изучение профессии психолога с точки зрения существующих профессиональных рисков позволяет не только оптимизировать процесс вузовской подготовки специалистов, но и сформировать определенные ориентиры для роста уже состоявшихся профессионалов. Однако налицо серьезный дисбаланс между обсуждением феномена риска в научных публикациях, с одной стороны, и в профессиональном интернет-общении психологов-практиков – с другой, что в свою очередь выступает одним из коммуникативных рисков профессии.

### **Krut'ko Inna Sergeevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Department of Work with Young People, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsyn, Ekaterinburg.

### **Chalikova Olga Sergeevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsyn, Ekaterinburg.

### **PHENOMENON OF RISK IN THE WORK OF PSYCHOLOGIST**

**KEYWORDS:** professional activity of the psychologist; the risk; the phenomenological approach; the risk factors; the subjects of risk; subjective risk assessment; risk communication; professional online communication.

**ABSTRACT.** The psychological aspect of risk is one of the most discussed problems of modern interdisciplinary research. The profession of psychologist involves plenty of undefined situations, which can be the origin of risks for career development. The article presents the analysis of the structural components of the phenomenon of risk in relation to the profession, based on the literature analysis and our own empirical research. The content analysis of internet communication has identified present trends in understanding the role of risk in the psychological practice by professional psychologists. The study of the profession of psychologist from the point of view of the risks in this profession helps not only to improve the educational process, but to form certain orientations for the professional psychologists as well. There is a misbalance between the discussion of the phenomenon of risk in the scientific works and in the internet communication of professional psychologists, which is one of the communicative risks in this profession.

Профессия психолога в России получила массовое распространение в конце XX века и к настоящему моменту уже не является чем-то экзотическим. Современный рынок психологических услуг весьма разнообразен и представлен широ-

ким кругом специалистов: от работников федеральных психологических центров до онлайн-консультантов. Вопросы о специфике профессиональной деятельности психолога, ее особенностях, кризисах профессионального становления и профессио-



нальных деформациях являются предметом активного обсуждения в научном сообществе [5; 13].

Большинство авторов единодушны в том, что профессия психолога предъявляет жесткие требования к личности человека, которая становится инструментом решения профессиональных задач и достижения результатов деятельности, практически не поддающихся верификации. Отсюда естественным образом возникает необходимость прояснения и объективации феномена профессиональных рисков по отношению к психологической профессии.

Важно отметить, что само по себе понятие риска и смежных с данным понятием категорий в современном мире является широко обсуждаемым и вместе с тем дискуссионным. Многоаспектность данного явления и разнообразие контекстов его обсуждения порождают полифонию мнений, представленных во множестве исследовательских гипотез и теорий, а также активном становлении ряда междисциплинарных областей прикладного знания. Несмотря на существующий плюрализм эмпирических определений феномена «риск», необходимым компонентом каждого выступает психологическая составляющая: от опосредованности объективного риска субъектными характеристиками [1; 2] до понимания риска как особой формы активности человека [9].

Психологический аспект риска активно обсуждается в научной литературе наряду с такими понятиями, как безопасность, неопределенность, ответственность, жизнестойкость [1; 2; 4; 14]. Внимание уделяется факторам риска, группам риска, видам риска, склонности к риску и другим личностным особенностям, обуславливающим поведение индивида в ситуациях риска. К настоящему времени в психологии риска накоплен довольно обширный и разнообразный эмпирический материал по результатам исследований, проведенных на различных выборках [5]. Изучение рисков, возникающих в профессиональной деятельности, продолжает оставаться особенно актуальным в связи с возможностью решения ряда прикладных задач, связанных с оптимальным использованием человеческого ресурса, в том числе профилактикой негативных эффектов той или иной профессии [15].

Большинство эмпирических исследований рисков в психологической профессии ориентированы на изучение механизмов понимания данного феномена на раннем этапе профессионализации [9], а также динамики личностных черт, сопряженных с рискованными профессиональными ситуациями [5]. Вместе с тем в информационном

пространстве возрастает число публикаций научного и прикладного характера, обобщающих факторы риска и типичные профессиональные трудности различных этапов профессиональной карьеры психолога. На наш взгляд, этот процесс отражает потребность психологического сообщества в зрелом, неиллюзорном взгляде на собственную деятельность, что свидетельствует о выходе отечественной практической психологии на новый методологический уровень.

Взгляд на риск с позиции феноменологического подхода выбран неслучайно. С одной стороны, данная парадигма является базисной для психологической практики, и изучение любого психического явления только в традиции объективного измерения неизбежно приводит к давно критикуемой лабораторной редукции. С другой стороны, данный подход зачастую предшествует новому этапу системных научных исследований и является источником более обобщенных и точных гипотез.

Согласно Е. П. Ильину, риск как психологический феномен может быть описан через ряд структурных компонентов: ситуацию риска, оценку риска, степень ее осознанности субъектами риска, факторы риска, границы риска и зону риска [3]. Рассмотрим структуру риска применительно к психологической профессии. На наш взгляд, ситуация риска для психолога представлена в современной литературе довольно подробно. Обстановочные (средовые), личностные и деятельностные компоненты ситуации характеризуются как неопределенные. Налицо противоречие между все возрастающим объемом требований к личности, навыкам практических психологов [7] и недостаточной представленностью свободных вакансий, а также низкой оплатой труда по данной специальности [12]. Профессиональная деятельность психолога сама по себе является источником риска. Она полинаправлена, интеллектоемка, субъектна и субъективна. Творческий характер профессиональной деятельности и работа со множеством реальностей одновременно [6] создает и поддерживает высокую степень напряженности, что увеличивает риски ухода из профессии задолго до достижения мастерства [10; 13].

Факторы риска профессии психолога также активно обсуждаются в научном сообществе [5]. В широком контексте под факторами риска понимаются любые условия, нарушающие целостность системы с угрозой для ее функционирования. В этой связи постоянное обучение и личностный рост для специалиста в сфере практической психологии являются универсальными профилактическими мероприятиями, сни-

жающими вероятностью наступления инволюционных процессов. В обобщенном виде факторы риска составляют саму ситуацию риска, что не свойственно какой-либо еще профессии.

По данным проведенного нами экспресс-опроса (г. Екатеринбург, n=41), респонденты – практические психологи отмечают следующие группы профессиональных трудностей.

1. Трудности профессионального развития психолога: получая профессиональную подготовку, психолог не может избежать «проработки» собственной жизненной реальности с профессионально-психологической точки зрения, что накладывает отпечаток на его дальнейшую жизнь.

2. Неверие в себя как в профессионала и некоторое разочарование в профессии психолога, которые испытывают выпускники.

Результаты исследования В. В. Сараева и И. Н. Забелина [12], посвященного анализу отношения психологов к возможности профессиональной самореализации, «достраивают» портрет трудностей:

1) низкая оценка возможностей трудоустройства и размера оплаты труда, что отчасти связано с истинным положением на рынке труда;

2) недостаточно высокая оценка работы психологов их потенциальными клиентами, связанная как с нематериальностью результатов психологического труда, так и с широким развитием «псевдопсихологии», порождающим неквалифицированных, но многочисленных конкурентов психологам и существенно влияющих на формирование отношения общества к психологической практике;

3) невысокий уровень самой профессиональной идентичности специалистов. У психологов в большинстве отмечается средний, а в некоторых случаях (5 % респондентов) – низкий уровень сформированности профессиональной идентичности.

К вышеперечисленным трудностям необходимо отнести также стремительный рост количества доступной психологической и околопсихологической информации, появление новых фактов психической жизни, только подлежащих научному исследованию, но уже требующих от практика принятия решений в ситуации конкретной работы с клиентом. Информационно-психологические факторы риска как источники потенциальной опасности для нормального осуществления профессиональной деятельности [2] в полной мере относятся к психологической профессии.

В отечественной психологии рискованное поведение рассматривается в рамках концепции надситуативной активности, ко-

торая определяется как способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации и ставить избыточные цели, что свойственно решениям творческих задач, а также явлениям «бескорыстного» риска и сверхнормативной активности [2]. Близким по смысловому контексту является понятие активной неадаптивности, введенное В. А. Петровским и указывающее на превышение требований ситуации и самополагание индивида, которое в свою очередь направлено не на адаптацию к среде, а на ее активное преобразование по собственному замыслу [9].

Иными словами, трудности профессионального становления для психолога априорно образуют ядро ситуации риска, что способствует усилению влияния прямых и опосредованных факторов, постоянно включаемых в систему. «Мы ожидаем, что будем чувствовать себя беспомощными. Мы ожидаем, что будем чувствовать безнадежность. Мы ожидаем, что постоянно будем оказываться в тупике. Я не знаю другой профессии, в которой существовали бы такие ожидания» [11].

Отсутствие четкой верификации результатов профессиональной деятельности психолога позволяет рассматривать субъективную оценку риска непосредственно во взаимосвязи со степенью ее осознанности субъектами ситуации. Зачастую оценка дается неосознанно, что свойственно скорее реакциям адаптации к среде. Однако профессия психолога требует в первую очередь надситуативной активности, в связи с чем осознанность специалиста позволяет ему не только дифференцировать видимые риски на реальные и мнимые, но и определить границы и зону существующего риска, а также сформировать и проявить оптимальную стратегию самополагания.

При изучении риска в психологической профессии имеет смысл обратиться к анализу уже существующих текстов, посвященных данному феномену в профессионально-психологической среде. На наш взгляд, любое специально организованное исследование на такой специфической выборке, как психологи-профессионалы, может обладать рядом серьезных системных погрешностей, несколько искажающих результаты. В частности, опросные методы позволяют выявить некоторую субъективную оценку ситуации, несвободную как от феномена социальной желательности, так и от личных проекций испытуемых. Диагностика с помощью тестов после достижения определенного стажа профессиональной деятельности вообще становится бессмысленной, поскольку профессиональный психолог «умеет их заполнять». Анализ профессио-

нальной интернет-коммуникации позволяет увидеть имплицитные тенденции в осознании рисков профессии самими представителями сообщества.

Выборку исследования составили 8 профессиональных форумов для психологов, а также контент ряда профессиональных групп в социальных сетях (ФБ и ВК), в том числе тексты отечественных и зарубежных практиков, содержащие информацию по теме исследования. Исследование проводилось с августа по октябрь 2015 г. Массив данных обработан с помощью метода контент-анализа. Необходимо отметить, что предметом рассмотрения в данном случае выступают различные варианты коммуникационных рисков, упоминание о которых встречается в том или ином виде [3; 9].

Предварительные результаты можно обобщить в следующих тезисах.

1. В психологической интернет-коммуникации сам термин «риск» встречается достаточно редко. Гораздо чаще субъекты интернет-общения употребляют слова «неопределенность», «проблема», «трудность». Авторы текстов зачастую прибегают к метафорам (например, «внутренние демоны»), обозначая преимущественно личностный компонент ситуации риска. Отсутствие прямого обозначения риска как «измеримой неопределенности» в имплицитных представлениях респондентов, на наш взгляд, способствует лишь усилению фрустрации по поводу ощущения проблем в профессии психолога.

2. Большинство сообщений в форумах посвящено преимущественно следующим темам: вопросы новичков по поводу начала профессиональной деятельности (34 %) и первых трудных ситуаций с клиентами (26 %), диалоги по теме «смены профессии» специалистами-непсихологами (14 %), а также вопросы по поводу поиска конкретного специалиста в супервизии или повышения квалификации (10 %). Незначительную долю сообщений составляет поиск психологической помощи клиентами. В содержании форумов практически не встречается информации рекламного характера, которая содержится преимущественно в группах социальных сетей (порядка 83 % явных и неявных рекламных сообщений). Можно предположить, что, несмотря на существующую профессиональную подготовку, начинающий психолог чувствует себя растерянным и не знает ответов на простые вопросы, которые изучаются еще в курсе «Введение в профессию». Присутствующая специализированность профессиональных групп в соцсетях, с одной стороны, и на форумах, с другой, усиливает дистанцию меж-

ду потребителем информации («новичок») и ее источником («профессионал»).

3. Содержание диалогов на форумах в большинстве случаев противоречит классическим требованиям, сформулированным в парадигме психотерапии и зарекомендовавшим себя в качестве догм [8]. Более опытные психологи дают прямые советы новичкам, эмоционально дискутируют, выдвигают гипотезы относительно проблем, изредка «переходя на личности». В 73 % случаев на вопрос начинающего психолога о типичных трудностях начала деятельности коллеги на форумах после третьей интеракции переходят к активному обсуждению проблемы, не ограничиваясь рекомендациями. Например, в разделе «Консультарий» одного из форумов рубрика «Прошу совета» включала не момент исследования 450000 сообщений, а «виртуальная консультация» – около 3000.

4. Особый интерес представляет содержание дискуссий на форумах, посвященных теме эмоционального выгорания среди психологов. Несмотря на то что подобных диалогов существенно меньше по сравнению с ранее обозначенными темами, обсуждения отличаются большей развернутостью, ссылками на литературу и информацией по личному осмыслению специалистом изученного, а также интересными гипотезами. Однако в данных коммуникациях также отсутствует понятие рисков. Некоторые респонденты находят позитивные моменты в эмоциональном выгорании, либо констатируют наличие у себя экзистенциального кризиса.

5. Содержание интернет-коммуникаций в соцсетях несколько отличается от содержания форумов. Кроме рекламной информации можно выделить тенденцию к публикации статей (постов) в качестве ответной реакции на некоторые значимые события, что свойственно всем участникам соцсетей. Однако в профессиональных группах психологов наряду с социальными постами существует некоторое количество авторских текстов, посвященных очень смелому и честному анализу профессии психолога и психотерапевта. Именно в таких статьях появляется термин «риск» в качестве неотъемлемой части профессионализации. «Если вы достаточно хороший аналитик, вы вылечите одно заболевание и заполучите другое» [8]. Интересно, но комментарии к таким текстам, как правило, не развернутые: «Это так», «Похоже на правду», «Очень близко». На наш взгляд, обнаруженная тенденция может свидетельствовать о потребности психологов в осознании степени, факторов и зоны риска профессии, что позволяет увидеть кризисы профессио-

нального становления как необходимые этапы достижения профессионального мастерства, но не как некоторые внешние проблемы и трудности.

Пилотажный характер проведенного контент-анализа содержания профессиональных интернет-коммуникаций позволяет нам лишь некоторым образом дополнить общую картину феноменологии риска применительно к психологической профессии. Данное понятие довольно давно является частью профессионального мышления специалистов в сферах экономики, управления, юриспруденции, но не практической

психологии. Изучение профессии психолога с точки зрения существующих профессиональных рисков позволяет не только оптимизировать процесс вузовской подготовки специалистов, но и сформировать определенные ориентиры для роста уже состоявшихся профессионалов. Однако налицо серьезный дисбаланс между обсуждением феномена риска в научных публикациях, с одной стороны, и в профессиональном интернет-общении психологов-практиков – с другой, что в свою очередь выступает одним из коммуникативных рисков профессии.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В. В. О понятии риска как цивилистической категории // Бизнес, менеджмент, право. 2011. №2ю С. 108-113.
2. Ежевская Т. И. Безопасность личности: система понятий, основные виды и психологические характеристики // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды. М: Академия Естествознания, 2011. URL: <http://www.monographies.ru/138-4560>.
3. Ильин Е. П. Психология риска. СПб. : Питер, 2012. 267 с.
4. Корнилова Т. В. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 89–100.
5. Крутько И. С. Профессиональные риски в работе психолога // Риски и безопасность: социально-психологические аспекты. Екатеринбург г: Гум. ун-т, 2015. С. 58-69.
6. Лобок А. М. Антропология мифа. Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. 118 с.
7. Майленова Ф. Г. Риски и соблазны психолога-консультанта // Биоэтика и гуманитарная экспертиза. М. : ИФРАН, 2012. С. 82-101.
8. Малейчук Г. И. О некоторых профессиональных догмах в психотерапии // Журнал практической психологии и психоанализа. 2012. №2. URL: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3127>.
9. Молокостова А. М. Социальные риски в профессиональном развитии: теоретический обзор и подходы к изучению // Фундаментальные исследования. 2013. № 11-8. С. 1720-1727. URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10002678](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10002678).
10. Сакович Н. А. Странствия героя. Основные архетипические сюжеты профессионального пути педагога-психолога // Материалы IX Недели психологии образования. URL: <http://tochkapsy.ru/index.php?inc=copy&id=582>.
11. Самуэлз Э. О Тени профессии психотерапевта/аналитика URL: <http://airiswolf.livejournal.com/1188918.html>.
12. Сараев В. В., Забелин И. Н. Анализ отношения студентов-психологов к возможности профессиональной самореализации на рынке психологических услуг // Ломоносов –2001 : мат-лы VIII междунар. конф. студ. и аспирантов по фундаментальным наукам. URL: <http://conf2001.dem.ru/saraev.html>.
13. Сапогова Е. Е. Дао психолога: феномены психологического бытия // Журнал практического психолога. 1998. № 7. С. 75-86.
14. Солнцева Г. Н., Смолян Г. Л. Принятие решений в ситуации неопределенности и риска (психологический аспект) // Проблемы управления риском и безопасностью : тр. ИСА РАН, 2009. Т. 41. С. 266-280.
15. Сыманюк Э. Э. Профессиональные кризисы и технологии их преодоления // Вопросы психологии и социологии государственной службы и управления в регионе : сб. науч. ст. Екатеринбург, 2014. С. 169-177.

### REFERENCES

1. Abramov V. V. O ponyatii riska kak tsivilisticheskoy kategorii // Biznes, menedzhment, pravo. 2011. №2yu S. 108-113.
2. Ezhevskaya T. I. Bezopasnost' lichnosti: sistema ponyatij, osnovnye vidy i psikhologicheskie kharakteristiki // Psikhologicheskaya adaptatsiya i psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhnennykh usloviyakh zhiznennoy sredy. M: Akademiya Estestvoznaniya, 2011. URL: <http://www.monographies.ru/138-4560>.
3. Il'in E. P. Psikhologiya riska. SPb. : Piter, 2012. 267 s.
4. Kornilova T. V. Psikhologiya neopredelennosti: Edinstvo intellektual'no-lichnostnoy regulyatsii resheniy i vyborov // Psikhologicheskij zhurnal. 2013. T. 34. № 3. S. 89–100.
5. Krut'ko I. S. Professional'nye riski v rabote psikhologa // Riski i bezopasnost': sotsial'no-psikhologicheskie aspekty. Ekaterinbur g: Gum. un-t, 2015. S. 58-69.
6. Lobok A. M. Antropologiya mifa. Ekaterinburg : Bank kul'turnoy informatsii, 1997. 118 s.
7. Maylenova F. G. Riski i soblazny psikhologa-konsul'tanta // Bioetika i gumanitarnaya ekspertiza. M. : IFRAN, 2012. S. 82-101.
8. Maleychuk G. I. O nekotorykh professional'nykh dogmakh v psikhoterapii // Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhooanaliza. 2012. №2. URL: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3127>.
9. Molokostova A. M. Sotsial'nye riski v professional'nom razvitii: teoreticheskij obzor i pod-khody k izucheniyu // Fundamental'nye issledovaniya. 2013. № 11-8. S. 1720-1727. URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10002678](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10002678).

10. Sakovich N. A. Stranstviya geroya. Osnovnye arkhетipicheskie syuzhety professional'nogo puti pedagoga-psikhologa // Materialy IX Nedeli psikhologii obrazovaniya. URL: <http://tochkapsy.ru/index.php?inc=copilka&id=582>.
11. Samuelz E. O Teni professii psikhoterapevta/analitika URL: <http://airiswolf.livejournal.com/1188918.html>.
12. Saraev V. V., Zabelin I. N. Analiz otnosheniya studentov-psikhologov k vozmozhnosti professional'noy samorealizatsii na rynke psikhologicheskikh uslug // Lomonosov –2001 : mat-ly VIII mezhdunar. konf. stud. i aspir. po fundamental'nym naukam. URL: <http://conf2001.dem.ru/saraev.html>.
13. Sapogova E. E. Dao psikhologa: fenomeny psikhologicheskogo bytiya // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. 1998. № 7. S. 75-86.
14. Solntseva G. N., Smolyan G. L. Prinyatie resheniy v situatsii neopredelennosti i riska (psikhologicheskiy aspekt) // Problemy upravleniya riskom i bezopasnost'yu : tr. ISA RAN, 2009. T. 41. S. 266-280.
15. Symanyuk E. E. Professional'nye krizisy i tekhnologii ikh preodoleniya // Voprosy psikhologii i sotsiologii gosudarstvennoy sluzhby i upravleniya v regione : sb. nauch. st. Ekaterinburg, 2014. S. 169-177.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

УДК 378.4(470.5)  
ББК 4448.94

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 13.00.02

## **Попов Михаил Валерьевич,**

доктор исторических наук, профессор, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620117, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: vikaaf@yandex.ru

## **Мостон Татьяна Георгиевна,**

ведущий редактор газеты «Народный учитель», Уральский государственный педагогический университет; 620117, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: gazetanu@mail.ru

### **СЕМЕН ДАВЫДОВИЧ АНОСОВ (1898–1967 гг.)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** происхождение; политические взгляды; образование; Коммунистическая партия; ленинизм; педагогический вуз; учебный процесс; подготовка учителей; репрессии; реабилитация.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена анализу биографии Семена Давыдовича Аносова, в 1930-е гг. занимавшего посты директора вначале Свердловского, а затем Сталинградского педвузов. Авторы попытались показать становление и некоторые характерные черты личности этого деятеля просвещения, типичные для советского периода. Особое внимание в статье уделяется показу основных направлений деятельности С. Д. Аносова как первого директора созданного в 1930 г. педагогического института в Свердловске (сейчас это Уральский государственный педагогический университет): переориентация индустриально-педагогического вуза исключительно на подготовку учителей для общеобразовательных школ, организация учебного процесса и подбор профессорско-преподавательских кадров, расширение материальной базы высшего учебного заведения. Освещается трагедия личной судьбы Семена Давыдовича как жертвы необоснованных сталинских политических репрессий, его отношение к этим событиям. Для написания статьи использовались новые источники и свидетельства, полученные от внука С. Д. Аносова – проректора Санкт-Петербургского политехнического университета, доктора философских наук, профессора Д. И. Кузнецова, а также дополнительные материалы из музея Волгоградского государственного педагогического университета.

## **Popov Mikhail Valerievich,**

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Russian History, Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University.

## **Moston Tatiana Georgievna,**

Chief Editor of the Newspaper "Narodny Uchitel", Ural State Pedagogical University.

### **ANOSOV SEMEN DADYDOVICH (1898–1967)**

**KEYWORDS:** origin; political views; education; Communist Party; Leninism; pedagogical university; educational process; teachers' training; repressions; rehabilitation.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the analysis of Semen Davydovich Anosov's biography, who in 1930-s was the first director of Sverdlovsk and later of Stalingrad Pedagogical institutes. The authors tried to study the genesis and some traits of character of this figure, which were typical for the Soviet period. Special attention is paid to the description of the main activities of S.D. Anosov as the first director of Pedagogical Institute founded in 1930 (now it is Ural State Pedagogical University), among them: reorganization of industrial-pedagogical institute into teachers' training one, planning of the educational process, selection of the teaching staff, enlargement of resource-and-technical base of the institute. The tragic episodes of S.D. Anosov's life and his attitude to those facts are also described; he suffered from Stalin's political repressions. New information provided by S.D. Anosov's grandson D.I. Kuznetsov, Vice-rector of St.Petersburg Polytechnic University, Doctor of Philosophy, Professor made the basis of this article as well as the information found in the museum of Volgograd State Pedagogical University.

**Б**иография и личность С. Д. Аносова, первого директора Свердловского пединститута (сейчас это Уральский государственный педагогический университет) долгое время не были знакомы уральской педагогической общественности. До последнего времени даже в публикациях, посвященных истории УрГПУ [9; 11; 12] ин-

формация о нем крайне скудная, а порой не в полной мере достоверная. Да это и неудивительно: необоснованные политические репрессии конца 1930-х гг., жертвой которых стал Семен Давыдович, являлись причиной того, что многие документы того периода либо были уничтожены, либо попали в спецхраны и стали недоступны для иссле-

дователей. Характерно, что в течение 85 лет в УрГПУ не было ни одной фотографии первого директора, изъяты фотографии были и из доступных для изучения фондов свердловских архивов (рис. 1).



**Рис. 1. С. Д. Аносов**

Лишь авторам – составителям юбилейного издания «В ответе за учительское счастье», посвященного 85-летию Уральского государственного педагогического университета удалось разыскать потомков С. Д. Аносова – его внуков – Алексея Ивановича и Дмитрия Ивановича Кузнецовых, что позволило привлечь новые материалы для изучения личности и биографии первого директора Свердловского педвуза. В то же время судьба С. Д. Аносова является весьма типичной для тех, кто создавал систему регионального педагогического образования в 1930-е гг. С этой точки зрения настоящей статье придать публикации не только информационный, но и научный характер.

Семен Давыдович Аносов родился в 1898 г. в Ростове-на-Дону. Что касается его социального происхождения, то сам он в 1955 г. писал, что он из семьи рабочего, однако во время «партийных чисток» начала 1930-х гг. директор свердловского педвуза указывал, что происходит «из крестьян» [14, л. 13]. Поскольку искажение данных о социальном происхождении в первые десятилетия советской власти считалось серьез-

ным проступком перед Коммунистической партией, видимо, последнее утверждение следует считать подлинным. Очевидно, здесь речь идет о сословной принадлежности родителей С. Д. Аносова, а вот профессия его отца характеризуется в источниках однозначно – рабочий на железной дороге. В то же время в конце XIX – начале XX вв. работа в железнодорожном ведомстве требовала вполне определенного уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки, была престижной, а потому обеспечивала в известной степени относительно высокий уровень материального достатка большой семьи Аносовых. Неудивительно, что с самого начала образование Семена Давыдовича имело профессиональный уклон – он окончил двухклассное железнодорожное училище, трудился с 13 лет по специальности и, работая, сумел экстерном сдать экзамен за шесть классов реального училища.

Другой особенностью семьи Аносовых был крайний радикализм политических взглядов младшего поколения. Два старших брата Семена Давыдовича принимали активное участие в революции 1905-1907 гг., в результате чего были приговорены к каторге и ссылке. Если учитывать мягкость законов того времени и строгость наказания, то, скорее всего, революционная деятельность братьев Аносовых носила антиправительственный, насильственный характер.

Сам Семен Давыдович в апреле 1917 г. вступил в Украинскую партию левых социалистов-революционеров и в первые годы революции разделял радикальные взгляды эсеровских руководителей. В октябре – ноябре 1917 г. С. Д. Аносов активно участвовал в установлении Советской власти в Ростове-на-Дону. В 1918 г. добровольцем вступил в Красную Армию, был курсантом, командиром, участвовал в боях, в ходе которых был дважды ранен.

До 1920 г., как писал С. Д. Аносов, он «был под влиянием «боротьбистов»» [4; 13, л. 1]. Украинская партия социалистов-революционеров «боротьбистов» (коммунистов) (от названия печатного органа этой партии «Боротьба») принимала участие в формировании органов Советской власти, ее члены были допущены большевиками к работе в Советах. Хотя программа этой левоесеровской партии была очень близка к программе РКП(б), «боротьбисты» противопоставляли себя большевикам, требовали провозглашения независимости Украины. В. И. Ленин пообещал предоставить Украине самостоятельность, и в марте 1920 г. Украинская коммунистическая партия «боротьбистов» объявила о самороспуске и

слиянии с Коммунистической партией (большевиков) Украины [6].

Лишь после этого в июле 1920 г. С. Д. Аносов вступил в РКП(б) – был принят в ряды большевиков Павловской организацией Воронежской губернии. В 1921-1922 гг. будущий директор свердловского педвуза принимал активное участие в подавлении крестьянского антибольшевистского восстания в этой губернии. Во главе карательного отряда Павловского ревкома он осуществлял внесудебные расправы над крестьянами, протестующими против политики большевистского руководства. За «заслуги» перед Советской властью Аносов был поставлен во главе Воронежской губернской рабоче-крестьянской инспекции (РКИ), был избран депутатом губисполкома.

В 1922 г. Семен Давыдович женился на Ольге Михайловне Пышновской, имевшей в своем происхождении дворянские корни. Будучи по профессии учителем истории, Ольга Михайловна в 1928 г. вступила в ряды большевистской партии. Уже в 1925 г. в семье Аносовых появляется дочь – Рогнеда, а в 1936 г. – сын Сергей.

В июне 1923 г. по решению ЦК РКП(б) была проведена мобилизация 47 работников партийно-советского аппарата губернского масштаба, которые были отправлены на Дальний Восток. Среди «мобилизованных» был и С. Д. Аносов. Во Владивостоке молодой коммунист вначале работал Главным инспектором рабоче-крестьянской инспекции (РКИ) морского торгового флота и порта, а потом заведующим политико-просветительным отделом при губисполкоме. Здесь же он поступил на исторического отделения Дальневосточного университета, который закончил в 1924 г. Как видим, срок обучения в российских университетах в начале 1920-х гг. был довольно небольшим. Более того, образовательный ценз при поступлении на факультеты после революции не требовался. В 1920 г. Главпрофобр в специальном разъяснении приемным комиссиям вузов указывал, что вступительные экзамены имеют целью лишь выявить пригодность данного лица для обучения в высшей школе и «ни в коем случае не могут требовать знания какой-либо определенной программы» [8, с. 86]. При этом преимуществом при приеме в университеты пользовались те, кто имел стаж практической или общественной работы. К моменту поступления в Дальневосточный университет трудовой стаж С. Д. Аносова составлял более десяти лет.

После окончания исторического отделения губкомом РКП(б) он был направлен на преподавательскую работу в вузе (Имеющаяся в ряде публикаций информация о

том, что С. Д. Аносов учился в Варшавском университете [11, с. 7], не подтверждается источниками). В трудовой книжке выпускника Дальневосточного университета записано, что по профессии он – преподаватель-доцент. В 1920–1930-е гг. Семен Давыдович преподавал ленинизм и марксизм-ленинизм. Решением Высшей аттестационной комиссии (ВАК) от 5 марта 1938 г. Семен Давыдович был утвержден в ученом звании доцента по кафедре ленинизма.

Этот предмет был одним из основных в цикле социально-гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях, в том числе педагогических. Студенты должны были изучать работы К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина и уметь трактовать их в соответствии с установками высшего политического руководства Советского руководства. В то же время изучение ленинизма требовало значительных знаний по истории, политэкономии, философии. Если в 1920-е гг. еще допускалась неоднозначность трактовки тех или иных положений марксистско-ленинского учения и вклада различных партийных деятелей (Л. Д. Троцкого, Н. И. Бухарина, Г. Е. Зиновьева) в его разработку, то в 1930-е гг. любое даже незначительное отступление от сталинских установок объявлялось партийными и государственными органами как «попытка протащить враждебную советскому строю идеологию». В 1938 г. экспертная комиссия НКВД, созданная для оценки преподавательской деятельности С. Д. Аносова, находившегося под следствием, на основании анализа студенческих конспектов попыталась обвинить его в намеренном извращении партийных формулировок в лекциях по курсу ленинизма, однако это не удалось. Не дало оснований для обвинений и изучение стенограмм лекций по марксизму-ленинизму [4].

Уже во Владивостоке С. Д. Аносов принимал активное участие в общественной жизни университета: был секретарем партийной организации, членом правления вуза. В 1927 г. Дальневосточный крайком ВКП(б) командировал молодого преподавателя на учебу в Институт красной профессуры – в Москву, однако во время вступительных испытаний он не выдержал конкурса и был направлен ЦК партии на Урал. С октября 1927 г. по декабрь 1929 г. работал заведующим Тюменским окружным отделом народного образования (Тюменский округ тогда входил в состав Уральской области). В декабре 1929 г. Уралобком ВКП(б) направил Семена Давыдовича на руководящую работу в свердловских вузах: вначале он работал проректором Уральского политехнического института, а в сентябре 1930 г. С. Д. Аносов в возрасте 32-х лет ста-



новится директором Уральского индустриально-педагогического института (УРИПИ), одновременно возглавив там общественно-экономическую кафедру.

Если говорить о работе С. Д. Аносова на посту директора Свердловского педвуза с сентября 1930 г по февраль 1931 г. и с октября 1931 г. по август 1933 г., то следует отметить, что особое значение имела его деятельность по организации первых наборов студентов, созданию и комплектованию институтских кафедр. При этом в декабре 1930 г. сам директор стал руководителем общественно-экономической кафедры.

Безусловны заслуги С. Д. Аносова в окончательном определении профиля Свердловского педвуза как учебного заведения, готовящего преподавателей общеобразовательных дисциплин для средней школы. Если в 1931/1932 уч. г. более половины обучавшихся в институте студентов (168 человек) ориентировалось на профессионально-технические специальности [3, с. 55], то уже к 1933 г. все эти специальности были переданы другим высшим учебным заведениям города Свердловска, а сам он стал чисто педагогическим: с 1 октября 1933 г. УРИПИ был переименован в Уральский педагогический институт (УПИ). В октябре 1933 г. от общественно-экономической кафедры УПИ отделяется кафедра диалектического материализма и истории, руководство которой осуществляет все тот же Аносов. Характерно, что с 1932 г. он совмещает свою деятельность на посту директора вуза с работой заведующего Свердловским городским отделом народного образования (гороно).

С февраля по октябрь 1931 г. директором УРИПИ была Анна Николаевна Бычкова. Не умоляя положительной оценки ее деятельности на этом посту прежде всего по укреплению материальной базы вуза, хотелось бы отметить, что Анна Николаевна была типичным представителем партийно-советской номенклатуры и никогда не занималась вузовской работой, а ее восьмимесячное директорство было скорее всего переходным этапом в политической карьере перед назначением ее на ответственную работу в ЦК союза работников просвещения в Москве.

С возвращением С. Д. Аносова на пост директора институт с 1932/33 уч. г. перешел на твердые учебные планы. Изменения произошли в методиках преподавания: бригадно-лабораторный метод как универсальный и бригадная форма обучения как обязательная, которые имели место в период директорства А. Н. Бычковой, были ликвидированы. В преподавании увеличилось

значение лекций и самостоятельной лабораторной работы студентов [7, с. 279].

В сентябре 1933 г. Семен Давыдович проходил «партийную чистку» в парторганизации Уральского педагогического института. Суть «партчистки» в этот период состояла в том, что каждый коммунист отчитывался в своей деятельности перед специально созданной партийными органами комиссией. Отчет этот в данном конкретном случае проходил на открытом партийном собрании, коммунисты и беспартийные могли задать вопросы проходящему «чистку» коммунисту, высказать свое мнение о его личности, касающееся различных сторон жизни от политической и производственной деятельности до поведения в быту. Однозначно оценивать эти «чистки» первой половины 1930-х гг. невозможно, тем более что партийные органы имели обыкновение сгущать краски, выдвигать необоснованные обвинения в адрес коммунистов, в том числе руководящих работников. Так, парткомиссией С. Д. Аносов был обвинен в зажиме самокритики в институте [14, л. 6], а также в нецелевом растрачивании денежных средств, выделенных в 1932/33 уч. г. [14, л. 7] на работу заочного сектора УПИ. В целом, однако, деятельность директора УПИ была одобрена, и он успешно «партчистку» прошел. Хотя красноречивым является факт, приводимый уральским историком В. Г. Чуфаровым, что за 1931-1935 гг. Свердловский пединститут закончил только один заочник [15, с. 252]. В 1933 г. директор института С. Д. Аносов получил выговор Наркомпроса РСФСР «за недостаточное руководство заочным отделением».

Одной из причин недостатков в работе дирекции УПИ, выявленных во время «чистки», было совмещение С. Д. Аносовым должностей директора вуза, заведующего Свердловским гороно и руководителя кафедры. Поэтому в июне 1933 г. кафедры диамата и экономическая объединились в одну – общественно-экономическую под руководством Б. Л. Ланганса, а Аносов остался работать на кафедре рядовым преподавателем. Семен Давыдович с августа 1933 г. полностью перешел на работу в Свердловский городской отдел народного образования, а директором УПИ был назначен Владимир Евгеньевич Семенов [11, с. 24].

В начале 1934 г. С. Д. Аносов с семьей переехал в Сталинград, где в апреле того же года вступил в должность директора Сталинградского государственного педагогического института (СГПИ) – сейчас Волгоградский педагогический университет. Вскоре вслед за ним сюда приехали бывшие преподаватели УПИ – профессор математики А. Н. Гвоздев, профессор химии

М. А. Докукин и другие. Как и в Свердловске, в Сталинградском пединституте в 1934/35 уч. г. Семен Давыдович возглавил кафедру социально-экономических дисциплин и читал курс ленинизма [1]. После выхода постановления ЦК ВКП(б) и СНК СССР «О преподавании гражданской истории в школах СССР» 14 мая 1934 г. новым аспектом в деятельности С. Д. Аносова в Сталинграде как специалиста-историка и директора была работа по открытию исторического факультета при педвузе: набор студентов, комплектование кафедр истории СССР, древней и новой истории, организация учебного процесса на истфаке.

Административная и педагогическая деятельность С. Д. Аносова в качестве директора Сталинградского педвуза получила освещение и высокую положительную оценку в книге Н. А. Болотова «Ректоры Волгоградского государственного педагогического университета 1931-2007 гг. Очерки» [1]. Соглашаясь с выводами автора, хотелось бы дополнительно отметить, что в условиях существующей командно-административной системы Семен Давыдович не был слепым исполнителем указаний вышестоящих руководителей, проявлял самостоятельность при принятии решений. Так, на совещаниях в Управлении педвузов Наркомпроса РСФСР директор Сталинградского пединститута подвергал разной критике начальника этого управления Марию Платоновну Орахелашвили (жену известного грузинского партийно-государственного деятеля И. Д. Орахелашвили, репрессированного в 1937 г.), что было зафиксировано в отчете, опубликованном в «Учительской газете» [4].

Свою деятельность С. Д. Аносов осуществлял в тесном контакте с руководителями региональных и местных партийно-советских органов. Если учесть, что первый секретарь Дальневосточного крайкома ВКП(б) Я. Б. Гамарник, первые секретари Уральского и Сталинградского обкомов партии И. Д. Кабаков и И. М. Варейкис, подчиненные им партийно-советские чиновники городского и районного масштабов, а также руководители центральных и местных органов народного образования в большинстве своем попали под каток массовых репрессий второй половины 1930-х гг., то становится понятной неизбежность и причины ареста директора СГПИ 13 апреля 1938 г. Незаслуженные обвинения в сотрудничестве с «врагами народа», в участии в контрреволюционной организации и вредительстве выдвигались органами НКВД по отношению в том числе и к руководителям высших педагогических учебных заведений страны. Например, в 1937-1938 гг. на Урале были

репрессированы работавшие в середине 1930-х гг. директорами пединститутами: Свердловского – В. Е. Семенов, Челябинского – И. К. Зеленский, Пермского – А. В. Козырев. Последний в 1937 г. был директором Свердловского педвуза, но в августе 1938 г. подвергся аресту и несколько месяцев провел в тюрьме.

Выполняя установки сталинского руководства о необходимости бороться с «врагами» в условиях «обострения классовой борьбы», органы НКВД стремились сфабриковать уголовные дела о контрреволюционных заговорах, основываясь, главным образом, на самоговорах арестованных, полученных в результате незаконных методов морального и физического воздействия. О том, как вел себя Семен Давыдович, мы знаем из его «Заявления» в Комитет партийного контроля при ЦК КПСС 5 марта 1955 г. [5] и из воспоминаний, помещенных в газете «Ленинградская правда» уже после смерти бывшего директора Сталинградского пединститута 21 октября 1988 г. [4]. Если вначале он категорически отвергал надуманные обвинения следователей, то, как он сам писал впоследствии, под воздействием издевательств и жестоких избиений стал подписывать «признательные» протоколы допросов. С. Д. Аносов позднее вспоминал, как он оценивал создавшуюся ситуацию: «Я считал, что отдельные работники МГБ, проникнув в аппарат, используя свое служебное положение, под видом борьбы с врагами народа творят, по сути, контрреволюционные дела» [4].

Подследственный протестовал, пытаясь писать заявления, объявляя голодовки, но все было напрасно. Несмотря на то что «доказательств» было явно недостаточно и следствие не решилось передать дело в суд, в июне 1940 г. решением Особого совещания при Народном комиссариате внутренних дел С. Д. Аносов был признан виновным по статье 58 Уголовного кодекса РСФСР «Государственные преступления», пункту 10 «Пропаганда или агитация, содержащая призыв к свержению, подрыву или ослаблению Советской власти» и пункту 11 – «Участие в организации, организованной для подготовки и совершения преступлений» [10, с. 27-32], приговорен к пяти годам заключения в исправительно-трудовом лагере. В начале июля 1940 г. осужденный был этапирован в Мариинский Сиблаг. Во время следования заболел и в Новосибирске был снят с этапа в лазарет. В середине августа был направлен в Мариинск, где больше месяца работал в обувной мастерской пересыльного этапа. В сентябре 1940 г. С. Д. Аносов был переведен в Беркульское отделение Сиблага. Здесь он рабо-

тал на сельхозработках, в кузнице, в бухгалтерии. Во время войны он был задержан в местах лишена свободы «до особого распоряжения» и вместо пяти лет провел в заключении 8,5 лет.

Лишь в середине 1946 г. Семен Давыдович по амнистии был освобожден и получил вид на жительство в городе Луга Ленинградской области. Он устроился работать в бухгалтерию Луганского городского жилищного управления. Жена Ольга Михайловна работала здесь учителем истории в школе, дочь Рогнеда училась в Ленинградском медицинском институте, сын Сергей был еще школьником.

Однако в декабре 1948 г. человек, казалось бы вернувшийся к нормальной жизни, был вновь арестован и решением Особого совещания был отправлен в ссылку в Красноярский край, где пробыл до 1954 г. После смерти И. В. Сталина С. Д. Аносов неоднократно подавал заявления, добиваясь реабилитации, но безрезультатно, и только заявление на имя Н. С. Хрущева дало результат. Военной коллегией Верховного суда Союза ССР дело по обвинению С. Д. Аносова 15 апреля 1955 г. было пересмотрено и за отсутствием состава преступления прекращено.

В результате С. Д. Аносову было выпущена трудовая книжка, где не говорилось ни слова о том, что с ним в действительности было, он был восстановлен в ученом звании доцента, получил ленинградскую прописку, выхлопотал в Министерстве социального обеспечения достойную пенсию.

До конца своей жизни Семен Давыдович оставался человеком своего времени, был сторонником марксистско-ленинской идеологии, главной своей задачей считал добиться партийной реабилитации и восстановить своей членство в Коммунистической партии. В своем заявлении в Комиссию партийного контроля при ЦК КПСС 4 марта 1955 г. он писал: «Проведя многие годы в тюрьме, в лагере и ссылке, я был и остался коммунистом, поэтому прошу неправильное решение о моем исключении из партии отменить и восстановить меня в рядах партии. Мне осталось жить немного, но я хочу до конца дней своих быть в рядах партии, которая воспитала меня, дала мне знания, научила меня борьбе за коммунизм» [5]. Однако, прожив еще 11 лет после своей реабилитации, С. Д. Аносов скончался от инсульта в 1967 г. в Прибалтике, куда он ездил на отдых – в партии он так и не был восстановлен.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов Н. А. Ректоры Волгоградского Государственного Педагогического Университета 1931-2007 гг. Очерки. Волгоград, 2007.
2. В ответе за учительское счастье. Редактор-составитель Т. Г. Мостон. Екатеринбург, 2015.
3. Леднев В. П. Профессионально-педагогическое образование на Урале: становление и развитие. Екатеринбург, 2004.
4. Ленинградская правда. 1988. 21 октября.
5. Личный архив Аносовых-Кузнецовых. Заявление С. Д. Аносова в Комитет партийного контроля при ЦК КПСС 4 марта 1955 г.
6. Политические партии России: конец XIX – первая треть XX века. М., 1996. URL: <http://2dip.su/referaty/358112>.
7. Попов М. В. Школьный всеобщий и педагогическое образование в Свердловске в первой половине 1930-х гг. // Педагогическое образование в России. 2013. №6.
8. Пропп О. В. Начало высшего педагогического образования на Урале // Педагогическое образование на Урале: история и современность : сб. мат-лов науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2010.
9. Очерки истории Уральского государственного педагогического университета. Екатеринбург, 2011.
10. Уголовный кодекс РСФСР. М., 1938.
11. Уральский государственный педагогический университет. Летопись-хроника. 1930-2000 / сост. общ. ред. А.М. Лушников. Екатеринбург, 2000.
12. Уральский государственный педагогический университет. 1930-2010 гг. Екатеринбург, 2010.
13. Центр документации общественных организаций (ЦДООСО). Ф. 120. Оп. 1. Д. 1.
14. ЦДООСО. Ф. 240. Оп. 1. Д.
15. Чуфаров В. Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции. 1920-1937 гг. Свердловск, 1970.

#### REFERENCES

1. Bolotov N. A. Rektory Volgogradskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta 1931-2007 gg. Ocherki. Volgograd, 2007.
2. V otvete za uchitel'skoe schast'e. Redaktor-sostavitel' T. G. Moston. Ekaterinburg, 2015.
3. Lednev V. P. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie na Urale: stanovlenie i rashchvitie. Ekaterinburg, 2004.
4. Leningradskaya pravda. 1988. 21 oktyabrya.
5. Lichnyy arkhiv Anosovykh-Kuznetsovykh. Zayavlenie S. D. Anosova v Komitet partiynogo kontrolya pri TsK KPSS 4 marta 1955 g.
6. Politicheskie partii Rossii: konets XIX – pervaya tret' XX veka. M., 1996. URL: <http://2dip.su/referaty/358112>.

7. Popov M. V. Shkol'nyy vseobuch i pedagogicheskoe obrazovanie v Sverdlovsk v pervoy polovine 1930-kh gg. // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. №6.
8. Propp O. V. Nachalo vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya na Urale // Pedagogicheskoe obrazovanie na Urale: istoriya i sovremennost' : sb. mat-lov nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2010.
9. Ocherki istorii Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ekaterinburg, 2011.
10. Ugolovnyy kodeks RSFSR. M., 1938.
11. Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. Letopis'-khronika. 1930-2000 / sost. obshch. red. A.M. Lushnikova. Ekaterinburg, 2000.
12. Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. 1930-2010 gg. Ekaterinburg, 2010.
13. Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy (TsDOOSO). F. 120. Op. 1. D. 1.
14. TsDOOSO. F. 240. Op. 1. D.
15. Chufarov V. G. Deyatel'nost' partiynykh organizatsiy Urala po osushchestvleniyu kul'turnoy revolyutsii. 1920-1937 gg. Sverdlovsk, 1970.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2016. № 4

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова  
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 27.04.16. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 19,75. Усл. п. л. 23,6. Тираж 500 экз. Заказ № 4689.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru