



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
серийных изданий (International Standard 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

Материалы журнала размещаются на платформе
Российского индекса научного цитирования
(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,
id=30801

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

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».
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
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

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

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

кандидат педагогических наук, доцент, Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат филологических наук, доцент	М. Б. ВОРОШИЛОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук, профессор	А. В. ГРИШИН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, 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 педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2017. № 4

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Philology, Associate Professor	M. B. VOROSHILOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy, Professor	A. V. CRISHIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, 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 Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Profesor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Нохрин Е. В.**
Проблемы реализации открытого образования 6

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Яфальян А. Ф.**
Общение школьников: эстетико-экологический аспект 11

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Арзуманян Н. Г., Суровикина С. А.**
Взаимосвязь естественнонаучного и клинического мышления 18
- Макеева С. О.**
Медиаобразование в дефиците и в наличии (общая картина и частный случай) 25

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

- Водяха С. А.**
Психометрические показатели опросника психологического благополучия 32

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Воронина Л. В., Карпова М. В.**
Формирование у детей старшего дошкольного возраста умений
строить суждения и умозаключения 37

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Пронская М. Г.**
Формирование системы ценностных ориентаций у подростков с помощью
методики «Сиюминутная ситуация» на уроках иностранного языка 44
- Афанасьев А. С., Зиннатуллина З. Р., Попп И. С., Устинова О. А.**
Комментированное чтение на уроках литературы в средних и старших классах:
традиционный прием в современных реалиях 51
- Ильченко В. Н., Носко А. А.**
Использование метода проектов в целях повышения правового
образования в школе 60

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Урванцева С. О.**
Условия формирования педагогических компетенций будущих юристов
в процессе правового просвещения граждан пожилого возраста 63
- Антонов С. А., Антонова Ю. А.**
Методика обучения аудированию новостного текста (опыт подготовки
китайских студентов к государственному тесту по русскому языку 8 уровня 69
- Боришанская М. М., Курбакова М. А.**
Способы обучения некоторым необходимым навыкам перевода 75
- Кабанов А. М., Юсупова Л. Г.**
Организация учебного процесса по иностранному языку в современных условиях:
проблемы современных технологий в преподавании иностранных языков
и пути их решения 81
- Эктов А. В.**
К вопросу оценки профессиональных компетенций бакалавров юриспруденции
в условиях дистанционной формы обучения 87
- Белорожев О. Н.**
Условия формирования способности курсантов к активному взаимодействию
в чрезвычайных ситуациях 95

Казакова С. В.

Организация самостоятельной работы студентов-бакалавров направления подготовки «44.03.01 – Педагогическое образование, профиль “Культурология”» при освоении учебного курса «Аудиальная культура» 100

Попп И. А., Попп И. С., Шахнович И. С.

Социальное партнерство при реализации студенческих патриотических проектов (на примере всероссийского патриотического проекта «Живая история») 105

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Копылова Ю. В.**

Принципы обучения иностранному языку в условиях дополнительного языкового образования 112

РЕЦЕНЗИИ**Литвак Р. А.**

Социально-педагогическая деятельность в социальной работе 118

Информация для авторов 121

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147
ББК 4448.026.843

ГРНТИ 14.25.31

Код ВАК 13.00.02

Нохрин Евгений Владимирович,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ekb-ural@yandex.ru.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: открытое образование; формы обучения; высшие учебные заведения; открытый университет; онлайн-курсы; информационное общество; дистанционное обучение; информационные технологии; информатизация образования.

АННОТАЦИЯ. В связи с развитием Интернета и других коммуникационных средств становятся возможными и новые формы образовательного процесса, которые в некоторых странах уже несколько десятилетий являются ведущими наряду с классическими формами преподавания. В данной статье автор предпринимает попытку осмыслить феномен открытого образования, проследить его становление и определить дальнейшие перспективы развития. Идею открытого образования автор видит в предоставлении каждому человеку доступа к качественному высшему образованию с учетом индивидуальных особенностей личности вне зависимости от территориального положения. В основе процесса открытого образования – массовые онлайн-курсы, известные как MOOC («Massive Open Online Courses», что дословно переводится как «массовые открытые онлайн-курсы»), которые может прослушать любой желающий, затратив при этом на усвоение материала необходимое ему время. Кроме несомненных преимуществ открытого образования автор отмечает и проблемы, возникающие в этой системе: ограниченные возможности для консультаций между студентами и педагогами; относительная гибкость методов дистанционного обучения; проблема самомотивации; высокая себестоимость учебных аудио- и видеоматериалов; языковой барьер; зависимость от коммуникационной инфраструктуры, а также от некоторых производственных отраслей; теоретический характер образования. Проанализировав феномен открытого образования, автор приходит к выводу, что данная система, опираясь на принцип индивидуального подхода, обеспечивает эффективность, доступность и мобильность учебной информации. Дистанционное обучение набирает популярность и становится основой для построения базы массовых онлайн-курсов.

Nokhrin Evgeniy Vladimirovich,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

OPEN EDUCATION IMPLEMENTATION ISSUES

KEYWORDS: open education; forms of education; higher educational establishments; open university; online courses; information society; distance learning; IT technologies; IT technologies in education.

ABSTRACT. The development of the Internet and other means of communication stimulate development of new forms of educational process, which are widely used in some other countries. The paper discusses the phenomenon of open education, describes its origin and prospects for development. According to the author, open education consists in the possibility of every person to get high quality education disregard of their location. Open education is based on Massive Open Online Courses, which are offered to all those interested. Everyone has a chance to spend as much time as they want for mastering the course. Apart from the obvious advantages there are problems connected with: limited number of tutorials; relative variability of distance learning methods; the problem of self-motivation; high price of audio- and visual aids; language barrier; dependence on communication infrastructure and some industries; domination of theory over practice. Having studied the phenomenon of open education, the author concludes that this system provides efficiency, availability and mobility of academic material, as it is based on the principles of individual approach.

Несмотря на преимущественно положительные оценки открытого образования в научных работах, необходимо учитывать также существующие проблемы и недостатки, опираясь на историю возникновения и анализ этого явления.

Проблемами открытого образования занимаются исследователи из разных областей знания: специалисты, занимающиеся вопросами информационно-коммуникационных технологий в образовании (О. Г. Оганесян, А. В. Соколова), педагогики

(В. И. Соколов, А. В. Савицкая), культурологии (И. Я. Мурзина [5]). Это связано с необходимостью анализа нового динамично развивающегося феномена и возможностью его применения в различных сферах образовательного процесса.

Всеобщая унификация и интеграция, протекающие под лозунгом глобализации и стирающие национальные границы, проникли не только в сферу культуры и экономики, но и образования. Современные информационно-коммуникационные технологии делают

любую информацию доступной, при этом преобладают формы опосредованной коммуникации. В качестве посредника выступают электронные средства связи: телефон, электронная почта, социальные сети и т.д.

Взаимную интеграцию всех сфер жизни мирового сообщества посредством электронных коммуникаций фактически предсказал в середине XX в. канадский профессор Маршалл Маклюэн, с середины 1950-х гг. посвятивший себя философии социальной коммуникации [10]. В 1962 г. в книге «Галактика Гутенберга» он впервые использует понятие «глобальной деревни», чтобы обозначить современный мир как электронное общество, где посредством электронных коммуникаций станут возможными мгновенная связь и мгновенная передача любого количества информации в любую точку на планете и, как следствие, совместная деятельность на этой основе [13, с. 24].

С наступлением эпохи повсеместного господства Интернета идея Маклюэна о мире как «глобальной деревне» приобрела свое новое звучание, а сам теоретик стал восприниматься как «пророк электронной коммуникации», предсказавший будущее. Согласно его теории, границы разных сфер жизни общества станут иллюзорны, а связь посредством коммуникации на основе электричества сделает абсолютно несущественным расстояние между ее участниками. Верность предположений М. Маклюэна наглядно демонстрируют возможности глобальной сети, которая уже состоялась как культурное явление.

В этих условиях всеобщей интеграции активно развиваются иные формы образовательного процесса. Благодаря возможностям электронной коммуникации знания становятся «мобильными», доставляемыми на любое расстояние и в любое удобное время. Стираются территориальные ограничения в связке «педагог – обучающийся» и «университет – обучающийся». В результате складывается новая система – «открытое образование».

Согласно государственному стандарту «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» под открытым образованием понимается система организационных, педагогических и информационных технологий, архитектурные и структурные решения в которой обеспечиваются применением действующих открытых (патентно-свободных) стандартов на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией с целью обеспечения мобильности, интероперабельности, стабильности, эффективности, удобства использования и других положительных качеств, достигаемых при создании открытых систем [3].

Таким образом, основополагающей долгосрочной целью открытого образования является обеспечение возможности каждому желающему, независимо от его территориального положения, пройти учебный курс любого интересующего его учебного заведения.

Посредством системы открытого образования происходит переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь». Целью открытого образования является подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях в условиях информационного общества [9].

Другим важным фактором становления открытого образования явилось изменение подхода к образовательному процессу в сторону его индивидуализации. Традиционная лекционно-семинарская система зачастую не учитывает различные концепции и исследования в области усвоения материала учащимися, существующие в отдельно взятых педагогических школах.

В 1920-х гг. американский педагог Карлтон Уошберн разработал систему индивидуального обучения, которая вошла в историю как «Виннитка-план» [1]. Согласно методу Уошберна, после диагностики интеллектуальных возможностей каждому учащемуся предлагалось выполнить набор заданий по определенному учебному материалу в оптимальном временном режиме [12]. Таким образом, обучающиеся овладевали знаниями, доступными для них на том или ином уровне развития. Его многолетний опыт в становлении концепции полного усвоения материала доказал, что учащиеся способны усвоить любой материал при условии, что для этого каждому будет дано разное время. Ведь все люди – индивидуальны, и каждый может эффективно обучаться с учетом личного темпа усвоения, что фактически не предусмотрено существующей традиционной классово-урочной системой образования. Оценивая модель обучения К. Уошберна, многие специалисты признают, что его авторская система является очень эффективной [8].

Таким образом, в рамках всеобщей интеграции сфера образования приобретает черты общемирового проекта, в основе которого идея предоставления каждому человеку доступа к качественному высшему образованию с учетом индивидуальных особенностей личности вне зависимости от территориального положения, и этот принцип лежит в основе открытого образования. Для некоторых стран, таких как Великобритания и США подобная система уже несколько десятилетий является ведущей наряду с классическими формами преподавания.

Первым шагом реализации этой модели был созданный в 1969 г. в Великобритании так называемый «Открытый университет» (англ. Open University), возникший как общий проект Министерства образования и телеканала BBC. Целью его создания была идея о предоставлении возможности получить высшее образование людям, желающим учиться в удобное время и в удобном для них месте [4, с. 84].

В Британском открытом университете с самого начала его работы применялись разнообразные методы дистанционного обучения, такие как письменные работы, видео- и аудиоматериалы, интернет-конференции, с возможностью сопровождения и поддержки тьютором и регулярными очными групповыми семинарами и двухдневными выездными школами. Со временем Британский открытый университет стал моделью построения открытых университетов для многих других стран мира.

На сегодняшний день десять крупнейших университетов мира по количеству учащихся – это именно открытые университеты, студентом которых можно стать, имея в запасе минимальный набор необходимого: доступ в Интернет и разговорный уровень знания английского языка. В основе процесса образования – массовые онлайн-курсы, известные как MOOC («Massive Open Online Courses», что дословно переводится как «массовые открытые онлайн-курсы») и вызвавшие в свое время море энтузиазма, ведь зачастую их читают известные преподаватели мировых вузов, и прослушать их может любой желающий, затратив при этом на усвоение материала необходимое ему время. По мнению Себастьяна Труна, профессора Стэнфордского университета, «массовые онлайн-курсы способны стереть географические, экономические и расовые барьеры в образовании» [8].

Важной особенностью MOOC-курсов является то, что в основе курсов лежат видеолекции, и учебный материал также может быть дополнен слайдами с необходимой информацией, тестами, творческими задачами, обычными задачами и упражнениями. При этом важным аспектом является физиологическая особенность человеческого мышления, а именно ограниченность нашей способности эффективно воспринимать информацию, усваиваемость которой достигает своего пика в течение 15-ти минут. Иными словами, лучше всего учащимся воспринимается информация, ограниченная временными отрезками в 15–20 минут. Сверх этого времени интерес к информации теряется, внимание отвлекается, так как ему необходим «отдых». Создатели онлайн-курсов должны учитывать эту особенность и ограничивать время видеоконтента.

Популярность открытых университетов и интерес к открытому образованию в мире постоянно увеличивается. Этому способствует целая группа факторов. Во-первых, открытые университеты реализуют проекты так называемого «образования на протяжении всей жизни», о чем уже было сказано выше. Данные образовательные программы позволяют работающим лицам получить среднее начальное или второе высшее образование, увеличить свою квалификацию или пройти переподготовку [2].

Также университеты подобного типа способны во многом решить некоторые проблемы миграции. Ситуация такова, что многие студенты из развивающихся стран уезжают учиться за границу и зачастую уже не возвращаются на родину. Таким образом, количество мигрантов увеличивается, а развивающиеся страны в результате теряют молодых специалистов. В рамках же открытого образования складывается ситуация, когда любой желающий может получить качественное образование за пределами страны проживания, но при этом без физического выезда.

Рассматривая открытые университеты с точки зрения экономики, можно утверждать, что они гораздо более эффективны и их деятельность достаточно быстро окупается, поскольку при огромной численности обучающихся минимизируются затраты на функционирование и организацию деятельности. В таком случае стоимость обучения будет ниже, чем в традиционных вузах.

Негативное отношение к дистанционному образованию вызвано, в основном, следующими существующими проблемами открытого образования:

1. Ограниченные возможности для консультаций между студентами и педагогами. Возможность непосредственного общения с создателями курса остается редкой, поэтому студенты зачастую не могут получить необходимые разъяснения и уточнения в рамках курса. С исчезновением территориальных ограничений ввиду унификации образования мы сталкиваемся с проблемой подачи материала без учета индивидуальных потребностей личности.

2. Относительная гибкость методов дистанционного обучения. Ограниченность выбора преподавателем форм и методов проведения занятий с использованием дистанционных технологий.

3. Проблема самомотивации. По результатам исследования Пенсильванского университета, проведенного в 2013 г., вскрылась проблема отсутствия самомотивации у студентов. Из всех зарегистрированных слушателей онлайн-курсов на портале «Coursera» прошли больше половины

курса или весь курс только от 2 до 14% (в зависимости от выбранного курса) [14]. Таким образом, доступность первоклассного образовательного контента не означает его массовую востребованность среди слушателей ввиду отсутствия у них должной мотивации на изучение предлагаемого материала.

4. Высокая себестоимость учебных аудио- и видеоматериалов. Из-за высокой стоимости авторские пособия невыгодно обновлять каждый год, вследствие чего используемые ресурсы устаревают и теряют свою актуальность. Данная проблема относится не только к открытому образованию. Подчас информация устаревает слишком быстро. Делаются открытия в разных областях науки, меняются концепции и теории, и это происходит быстрее обновления учебных фондов. Студент вынужден самостоятельно и оперативно отслеживать обновление информации в рамках интересующего курса.

5. Еще один существенный недостаток открытого образования – языковой барьер. Далеко не все знают английский язык и способны понимать курс, преподаваемый на нем. Онлайн-курсы не приобретут международный массовый характер, пока не будут сопровождаться хотя бы субтитрами на самых распространенных языках [11]. Это, в свою очередь, приведет к повышению затрат на создание курсов.

6. Зависимость от коммуникационной инфраструктуры (почты, телефонной связи, транспорта и т.д.), а также *от некоторых производственных отраслей* (типографий, телерадиовещательных компаний и т.д.). Например, не каждое учебное заведение в рамках системы открытого образования имеет набор необходимых информационно-коммуникационных ресурсов, таких как высокоскоростной доступ в сеть Интернет, технических средств: ПК, интерактивные доски, планшеты, проекторы и т.д. [15].

7. Теоретический характер образования. Массовые онлайн-курсы имеют исключительно теоретический характер. Практика должна нарабатываться на основании профессиональной деятельности, но этого не происходит. На выходе студент получает диплом престижного ВУЗа и теоретические знания, не подкрепленные необходимыми компетенциями и навыками, механизм развития которых у учащихся в рамках открытого образования пока еще не разработан.

Критики открытого образования

утверждают, что в результате образовательное пространство превращается в глобальный коммерциализированный рынок, нарушая принцип справедливости, подрывая традиционные национальные институты образования и заражая однообразием культуру и язык стран – участников процесса [6].

Гениальные прогнозы исследователей XX в. Маклюэна и Уошберна в отношении глобализационных процессов и открытости образования полностью оправдались, и мир превратился в «глобальную деревню», где люди объединены через время и расстояние, а информация, благодаря интернет-коммуникации, проникающей во все сферы жизни общества, становится по-настоящему общедоступной.

Проанализировав феномен открытого образования, мы пришли к выводу, что данная система обеспечивает эффективность, доступность и мобильность учебной информации, опирается на принцип индивидуального подхода. Дистанционное обучение набирает популярность и становится основой для построения базы массовых онлайн-курсов.

При этом в ходе исследования был выявлен ряд системных недостатков, связанных с ограниченными возможностями коммуникации при реализации данного подхода, финансовыми затратами, достоверностью и актуальностью информации и проблемой самомотивации слушателей курсов. Тем не менее, стоит отметить, что на сегодняшний день выявленные в ходе анализа проблемы дистанционного обучения носят временный характер, поскольку открытое образование является динамично развивающейся и расширяющейся сферой.

Открытое образование на данном этапе – перспективный вектор развития системы отечественного образования и повышения его качества, ведь открытое образование это, прежде всего, доступность получения качественных знаний. Развивая принципы открытого образования, можно решить проблему включения в систему лиц, проживающих в отечественной «глубинке», вдали от крупных мегаполисов, а также региональных вузов, таким образом, в результате этого процесса мы получим развитую открытую образовательную сеть, что позволит сделать высшее образование по-настоящему доступным каждому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виннетка-план / Большая советская энциклопедия: В 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.
2. Глобализация как фактор социальных перемен в современном мире : сб. обзоров и реф. / РАН. ИНИОН. Центр науч.-информ. исслед. глобал. и регионал. Проблем ; отд. глобальных проблем ; отв. ред. С. Я. Веселовский. – М., 2012. – 224 с.
3. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://meganorm.ru/Index2/1/4293836/4293836364>.

htm (дата обращения: 11.10.2016).

4. Дистанционное образование: проблемы и перспективы : мат-лы Междунар. семинара. – СПб. : Образование, 1996. – 84 с.
5. Мурзина И. Я. Открытое образование как феномен культуры // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 1. – С. 82–91.
6. Поппер К. Открытое общество и его враги: В 2-х т. / пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М. : Феникс, Культурная инициатива, 1992. – 528 с.
7. Постигание педагогической культуры человечества: В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2010. – 200 с.
8. Преимущества и недостатки MOOK [Электронный ресурс] // 4BRAIN. Обучайтесь полезным навыкам онлайн. – Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/преимущества-и-недостатки-моок/> (дата обращения: 27.11.2016).
9. Савицкая А. В. Анализ понятий «открытое образование» и «дистанционное обучение» // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по мат-лам I междунар. науч.-практ. конф., часть III. – Новосибир. : СибАК, 2010.
10. Соколова А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие. – 2002.
11. Что такое открытый университет? [Электронный ресурс] // Народный художественный университет. – Режим доступа: http://culture-people.com/index.php?option=com_content&task=view&id=144&Itemid=1 (дата обращения: 25.11.2016).
12. Школа и педагогика в Западной Европе и США между мировыми войнами [Электронный ресурс] // История педагогики. – Режим доступа: <http://maxbooks.ru/pedagog1/pg85.htm> (дата обращения: 12.11.2016).
13. McLuhan. The Medium is the Message: An Inventory of Effects. – New York, 1967. – P. 24.
14. Penn GSE Study Shows MOOCs Have Relatively Few Active Users, With Only a Few Persisting to Course End [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gse.upenn.edu/news/press-releases/penn-gse-study-shows-moocs-have-relatively-few-active-users-only-few-persisting-> (дата обращения: 10.11.2016).
15. WEBSOFT. Открытые университеты: сравнительный подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.websoft.ru/db/wb/099CF80730BAE573C3256F2A0042A27B/doc.html> (дата обращения: 26.11.2016).

REFERENCES

1. Vinnetka-plan / Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya: V 30 t. / gl. red. A. M. Prokhorov. – 3-e izd. – М. : Sovetskaya entsiklopediya, 1969–1978.
2. Globalizatsiya kak faktor sotsial'nykh peremen v sovremennom mire : sb. obzоров i ref. / RAN. INION. Tsentr nauch.-inform. issled. global. i regional. Problem ; otd. global'nykh problem ; otv. red. S. Ya. Veselovskiy. – М., 2012. – 224 с.
3. GOST R 52653-2006. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://meganorm.ru/Index2/1/4293836/4293836364.htm> (data obrashcheniya: 11.10.2016).
4. Distantcionnoe obrazovanie: problemy i perspektivy : mat-ly Mezhdunar. seminar. – SPb. : Obrazovanie, 1996. – 84 с.
5. Мурзина И. Я. Открытое образование как феномен культуры // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 1. – С. 82–91.
6. Popper K. Otkrytoe obshchestvo i ego vragi: V 2-kh t. / per. s angl. pod red. V. N. Sadovskogo. – М. : Feniks, Kul'turnaya initsiativa, 1992. – 528 с.
7. Postizhenie pedagogicheskoy kul'tury chelovechestva: V 2 t. Т. 1. Obshchie voprosy. Zarubezhnyy pedagogicheskii opyt : monografiya / pod red. G. B. Kornetova. – М. : ASOU, 2010. – 200 с.
8. Preimushchestva i nedostatki MOOK [Elektronnyy resurs] // 4BRAIN. Obuchaytes' poleznym navykam onlayn. – Rezhim dostupa: <https://4brain.ru/blog/preimushchestva-i-nedostatki-mook/> (data obrashcheniya: 27.11.2016).
9. Savitskaya A. V. Analiz ponyatiy «otkrytoe obrazovanie» i «distantcionnoe obuchenie» // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii : sb. st. po mat-lam I mezhdunar. nauch.-prakt. konf., chast' III. – Novosib. : SibAK, 2010.
10. Sokolova A. V. Obshchaya teoriya sotsial'noy kommunikatsii : ucheb. posobie. – 2002.
11. Chto takoe otkrytyy universitet? [Elektronnyy resurs] // Narodnyy khudozhestvennyy universitet. – Rezhim dostupa: http://culture-people.com/index.php?option=com_content&task=view&id=144&Itemid=1 (data obrashcheniya: 25.11.2016).
12. Shkola i pedagogika v Zapadnoy Evrope i SShA mezhdur mirovymi voynami [Elektronnyy re-surs] // Istoriya pedagogiki. – Rezhim dostupa: <http://maxbooks.ru/pedagog1/pg85.htm> (data obrashcheniya: 12.11.2016).
13. McLuhan. The Medium is the Message: An Inventory of Effects. – New York, 1967. – P. 24.
14. Penn GSE Study Shows MOOCs Have Relatively Few Active Users, With Only a Few Persisting to Course End [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.gse.upenn.edu/news/press-releases/penn-gse-study-shows-moocs-have-relatively-few-active-users-only-few-persisting-> (data obrashcheniya: 10.11.2016).
15. WEBSOFT. Otkrytye universitety: sravnitel'nyy podkhod [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.websoft.ru/db/wb/099CF80730BAE573C3256F2A0042A27B/doc.html> (data obrashcheniya: 26.11.2016).

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

37.036:37.033
ББК 4420.054+4420.0528

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.01

Яфальян Алла Федоровна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра истории и теории исполнительского искусства, Уральская государственная консерватория им. М. П. Мусоргского; 620014, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 26; e-mail: yafalian@yandex.ru.

ОБЩЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ЭСТЕТИКО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эстетическое отношение; экологизация общения; эстетическое воспитание; экологическое воспитание; школьники; общение школьников.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности общения в структуре эстетического отношения, дается сравнение идеальных и искусственных отношений, которые препятствуют здоровому открытому общению. На основе идеи о том, что все в мире находится во взаимосвязи и начинает действовать лишь в зависимости от отношения, автор обосновывает качество, направленность, устойчивость, активность, избирательность общения. Общение является одним из фундаментальных и универсальных явлений. Эстетизация и экологизация общения прослеживается на основе взаимосвязи эстетических чувств и экологических установок. Автор выделяет четыре группы эстетических чувств и соответствующие им экологические установки: 1) природосообразные чувства находятся во взаимосвязи с базовыми установками; 2) лично значимые чувства формируются под воздействием установок, учитывающих индивидуально-личностные особенности; 3) социально обусловленные чувства зависят от принятых установок в социуме; 4) духовно ценностные чувства могут проявляться у школьников под воздействием экологической установки на целостность восприятия. Причем в общении проявляются разные модальности личности (Я – природное, Я – индивидуальное, Я – социальное, Я – духовное). Эстетические чувства и экологические установки являются ядром любого общения, в которое вступает ученик, оно представляет собой завершённую, гармоничную систему, предполагающую голографическую (целостную), эмоционально положительную, экологически целесообразную связь ученика с окружающими и с самим собой.

Yafalian Alla Feodorovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, History and Theory of Performing Arts Department, Ural State Conservatory named after M. P. Mussorgsky; Ekaterinburg, Russia.

STUDENTS COMMUNICATION: AESTHETICAL-IMPROVEMENT ASPECT

KEYWORDS: aesthetic relation; improvement of communication; aesthetic education; ecological education; students; students' communication.

ABSTRACT. The article discusses the features of communication in the structure of aesthetic relations, a comparison of the perfect and artificial relations that hamper healthy-open communication. The author substantiates the quality, orientation, stability, activity, selectivity of communication, based on the idea that everything in the world is in the relationship and begins to act only depending on the relationship. Communication is one of the fundamental and universal acts. Aestheticization and improvement of communication is traced in the article on the basis of the relationship of aesthetic senses and cleanup aspect. The author identifies four groups of aesthetic senses and their corresponding cleanup approach: 1) natural feelings are in relationship with the base attitude; 2) Personally significant feelings are formed under the influence of attitudes that take into account individual and personal features; 3) socially conditioned feelings depend on the accepted in the society attitudes; 4) spiritually valuable feelings can arise under the influence of a cleanup attitude on the integrity of perception. And besides in communication different modalities of personality appear (I am natural, I am individual, I am social, I am spiritual). Aesthetic feelings and cleanup attitudes are the core of any communication into which the student is engaged. It is a complete, harmonious system that assumes a holographic (holistic), emotionally positive, environmentally appropriate communication of the student with the others and with himself.

Общение является одним из фундаментальных и универсальных явлений. Оно неуловимо и постоянно влияет на ход мыслей, эмоциональное состояние, поведение и взрослых и детей. Особенно подвержены изменениям в поведении, в эмоциональных реакциях, в высказываниях подростки. Общение школьников довольно основательно изучено в научной литературе, но современное общество, новые открытия, компьютеризация, мировая система

Интернет погружают их в новую среду взаимодействия. Обновление представлений об общении школьников касается как формы, так и содержания. Мы рассмотрим как традиционные, так и возникшие в последнее время формы общения: по степени удаленности (виртуальное, дистантное, реальное), по количеству участников (двухстороннее, групповое, коллективное), по способу проявления (вербальное, невербальное, смешанное), по уровню проявления

(соматическое, психическое, ментальное), по осознанности (бессознательные, подсознательные, сознательные и сверхсознательные процессы).

Общение в школьном коллективе – одна из болевых точек современного общества. Если учебный процесс проходит под контролем педагога, то общение – это свободное, нередко принимающие разнообразные формы, практически неуправляемые и непредсказуемые отношения. Общение всегда эмоционально окрашено, в отличие от других отношений. Так как взаимоотношения выражают экспрессию, эмпатию говорящего, создается эмоциональное поле, а воспринимающий интуитивно «прочитывает» «закодированное» качество отношения, то есть эстетико-экологический аспект сказанного. Другими словами, в отношениях общения эстетический или антиэстетический элемент всегда проявляется и свободно выражается личностью, которая сообщает природосообразную («экологически чистую») или отрицательную информацию.

В последнее время в результате развития интернет-технологий популярным среди школьников становится виртуальное общение. Любые новые технологии до тех пор, пока не используются в образовании, представляют определенную опасность. Проблемы виртуального общения школьников заключаются в потере чувства времени и пространства, в отстраненности от реальной жизни, которая может привести к неуверенности, замкнутости. Эмоциональная вовлеченность, но пассивный образ жизни такого общения вырабатывает сильную зависимость. Пока в системе образования виртуальное общение еще не нашло своего места, важно ограничивать количество проводимого детьми времени за компьютером, объяснять им недостатки такого неформального общения даже со сверстниками. Дистантное общение в образовании отчасти формализовано, оно используется в системе «учитель – ученик – родитель» для информации об успеваемости, поведении, для напоминания о домашнем задании, для разъяснения новой темы. Такое общение более полезно, чем виртуальное, но менее интересно школьникам.

Одним из целесообразных направлений общения по Интернету может оказаться «превращение» виртуальной информации в реальную, если это будет касаться отражения общественной значимости обсуждаемого события, произошедшего в мире. В педагогической интерпретации данное положение имеет важное методологическое значение: школьник, вступая в общение, эстетическое по характеру, познает конвенциональные правила, установки общества, че-

рез взаимодействие с учителем, одноклассниками вырабатывает и «присваивает» общественно значимое мнение. Вопросы: «Почему важно быть осторожным в общении с посторонними людьми?», «Как бы ты поступил в этой ситуации?» и т.д. – помогают детям выбрать наиболее правильный способ поведения, эмоциональной реакции. В данном случае большое значение в нахождении оптимального варианта в любой, самой сложной ситуации взаимодействия, в том числе в реализации партнерских отношений, имеют положения конвенциональной эстетики [15].

Каждый школьник представляет собой уникальный микрокосм. В системе идеального общения важно, кто мыслит (уникум) и о чем мыслит (универсум). Речь становится связующим звеном между уникальным и универсальным, где эстетическое отношение выступает в качестве меры. То есть отношение становится эстетическим феноменом, если мыслительные процессы соотносятся и непрерывно идентифицируются (по Э. Эриксону) с духовным универсальным бытием, по сути, являясь экологически «чистыми».

В структуре отношений выделим общение как педагогическую проблему. Общение – это не просто индивидуальная связь, это нечто новое, уникальное, непредсказуемое по результату отношение, удваивающее (или ослабляющее) силу двоих. Общение представляет собой: а) форму взаимоотношений (ученик – ученик, ученик – родитель, ученик – учитель); б) способ отношения личности и социума (ученик – педагогический коллектив, устанавливающий нормы, правила учреждения); в) коммуникативную среду, комфортную и экологически целесообразную. Эстетическое, то есть гармоничное, качественное общение выполняет экологическую функцию во взаимоотношениях людей.

В психологии отношение рассматривается как эмоционально-волевая установка личности на что-либо, как выражение ее позиции. К. Изард [2] утверждает, что фундаментальный принцип человеческого поведения, отношения к чему-либо заключается в том, что эмоции энергизируют и организуют восприятие, мышление и действие.

С. Л. Рубинштейн более определенно высказывается по поводу прямой зависимости эмоциональной сферы человека от отношения: «Чувство человека – это отношение его к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания» [9].

Выделим характерные признаки отношения, которые являются универсальными и действительными для всех видов отношений, в том числе и экологических и эстети-

ческих характеристик общения. В. Н. Мясищев выделяет такие характерные признаки отношения, как направленность, активность, избирательность [7]. К перечисленным признакам мы добавляем качество и устойчивость отношений. Причем, качество эстетико-экологических отношений, в которые вступает школьник, зависит от их содержания и определяется: уровнем проявления интереса (любопытство, любознательность, собственно интерес) [13]; степенью: 1) эмпатийного понимания; 2) доброжелательности; 3) свободы; 4) психологической доступности.

При этом уровни проявления и степень свободы имеют генетическую связь с эстетическим отношением. Другими словами, создавая качественные отношения, ученик использует их для личностного роста. Традиционный (авторитарный) путь взаимодействия педагога с учениками предусматривает прямое воздействие: констатация факта ошибки, предписание меры наказания или поощрения, определение целесообразного образа поведения. Такой подход создает атмосферу «искусственных» отношений. Личностного роста в таком общении не происходит.

Целесообразность гуманистического пути на основе «я-концепции» К. Роджерса [8] подтверждено практическими исследованиями в рамках школы самовыражения [16]. Такой подход можно взять за основу эстетико-экологического отношения как способа общения. Эстетико-экологическими по содержанию отношения между педагогом и школьниками могут стать при следующих условиях:

– искренность, чистота помыслов, внутренняя и внешняя согласованность мыслей, чувств, поступков педагога;

– желание понимать школьника, глубинная эмпатия даже к самым эксцентричным, неубедительным, на первый взгляд, действиям и поступкам;

– нахождение меры, гармонии во взаимоотношениях, учет естественного хода развития событий, «легкое» управление отношениями, переключение с негативных проявлений во взаимоотношениях на позитивные;

– вдохновение и воодушевление в процессе совместной деятельности (от положительного напряжения к катарсису).

Свобода школьника наступит тогда, когда он научится понимать особенности своего внутреннего мира, чувствовать безопасность в среде, в которой он живет, учится, общается. Любая моральная или диагностическая оценка в общении является угрозой для личности, для ее самобытности. Тип отношений, основанный на внутренней

свободе и позитивных установках, неизбежно приведет к изменениям и конструктивному развитию личности.

Безусловно, отношения должны быть положительными по направленности. Для этого нужны зрелые, доверительные отношения, здоровые, глубокие эмоциональные переживания, которые перерастают в эстетические чувства. В институте Фелса полученные данные [по источнику: 8], подтверждающие, что отношения «приятия – демократичности», то есть теплые равноправные отношения между родителями и детьми, дают ускорение в интеллектуальном и творческом развитии, являются условием эмоциональной защищенности. Такие дети становятся в будущем популярными, доброжелательными, неагрессивными лидерами.

«Искусственное» отношение, по мнению С. Кьеркегора [5], появляется от невозможности выбора или неумения быть самим собой. Это фальшивый фасад (К. Роджерс), маска (С. Кьеркегор), от которой можно освободиться лишь благодаря внутренней свободе. Внутренняя локализация установок (уверенность, последовательность, независимость, уравновешенность, гармоничность всех процессов, то есть эстетичность) является источником здоровых внешних отношений и приобретает «экологичность». «Искусственные», неосознанные отношения приводят к манипуляции, неискренности, искажающих как внутренний локус, так и внешнее пространство: недоверие, ложь могут стать доминирующими во взаимоотношениях.

«Педагогическое поле» изначально должно быть «чистым», понятным, непротиворечивым. Поэтому для формирования эколого-эстетических отношений у школьников необходимы следующие условия:

- разумный, свободный выбор отношений, их осознание и принятие не только других, но и себя;

- отсутствие давления. Эстетическое отношение представляет собой легкую связь, «снятое» напряжение, гармоничность взаимоотношений и умеренность влияния;

- развитие эмоционального напряжения по сценарию: возникновение проблемы, «нарастание» эмоций, кульминация, разрядка, «катарсис»;

- установка на положительное общение, конвенциональное по характеру.

Активность в отношениях с окружающими является стимулом к действию, катализатором действий. Главная функция педагога – фасилитация (термин К. Роджерса), то есть побуждение школьника к общению, вдохновение и облегчение процесса взаимодействия в учебной деятельности.

Нередко активность строится на постоянной оценке действий со стороны взрослых. В данном случае ученик без контроля взрослых становится пассивным. Оценочные отношения препятствуют общению, а значит и развитию в целом. Они лишают внутренней свободы школьника.

Экопедагогика позволяет сохранять у школьников природную активность, которая угасает с приходом детей в школу, где им приходится научиться подчиняться правилам поведения на уроках. Потеря свободы передвижения приводит к потере «чувства дома» (по К. Роджерсу), которое связано со свободой передвижения и с природосообразными эстетическими чувствами пространства и времени. В Древней Греции слово «экос» значило «дом», «обиталище», «имущество». Означая пространство, объекты, которые принадлежали и защищали человека, оно «выполняло» охранные функции: оберегало человека от непознанного мира. То есть социальная среда должна стать эстетической по качеству с целью экологической защиты школьника от негативных воздействий.

Эстетико-экологический аспект общения создает благоприятную среду для положительного, устойчивого, результативного роста и взросления школьника. Причем этот рост зависит не только от вербальной, но и невербальной информации. Н. И. Крюковский утверждает, что «эстетическое отношение обладает информационной многозначностью, специфической по характеру» [4, с. 31]. Оно представляет собой качественное, бескорыстное, экспрессивное, гармоничное, активизирующее личность проявление в отношении к людям и себе.

В эстетическом по характеру общении выражается чувственно-эмоциональный опыт, который закрепляется в различных психических процессах, в стремлении к жителютворчеству, полноте, гармонии жизни. В. И. Самохвалова, определяя специфику эстетического отношения, останавливается на двух моментах данного явления. Во-первых, оно имеет целостный, комплексный, всеохватывающий характер, что не может быть реализовано в частичной форме. Во-вторых, оно характеризуется качеством, так как для него важна качественно-бытийная определенность [10, с. 32]. Это касается и качества общения: оно должно быть эстетико-экологическим по содержанию.

По мнению Н. И. Крюковского, «эстетическое отношение занимает все пространство между утилитарным отношением, с одной стороны, и теоретическим с другой» [4, с. 125]. Утилитарное сравнимо с отношением животного к среде, а теоретическое — отношение бесплотного духа или ро-

бота, человек же ни то, ни другое. Пытаясь «опредметить», зафиксировать эстетическое, Ю. А. Филипьев [12] связывает возникновение эстетического отношения с сигналами эстетической информации, содержание которой «передается» как бы «на волне» эстетически организованного начала. Таким образом, Н. И. Крюковский и Ю. А. Филипьев блестяще подвели к мысли об энергетической природе эстетического аспекта общения. Вдохновение, катарсис во время общения — это способы проявления эстетической энергии, гармоничной по характеру. Причем, гармония и равновесие дают устойчивую систему в «послесловии» общения: общение всегда оставляет «шлейф» впечатлений, которые становятся определяющими в дальнейших партнерских по характеру взаимоотношениях.

Если рассматривать эстетическое отношение как направленность личности, то чрезвычайно важным становится принцип доминанты, который разрабатывался А. А. Ухтомским и его последователями. Доминанта (от лат. *dominare* — господствовать) — это временно господствующий рефлекс на соматическом уровне. Эта доминанта определяет и трансформирует деятельность и содержание отношений личности на психическом уровне и определяет характер и содержание мыслительных процессов на ментальном уровне. Доминанта представляет собой более или менее устойчивый очаг повышенной возбудимости. Человек, вступая во взаимосвязи, излучает волны возбуждения. «Пока доминанта в душе ярка и жива, она держит в своей власти все поле душевной жизни. Все напоминает о ней и связанных с нею образах и реальностях» [11, с. 12].

Если сравнивать эстетическое отношение к собеседнику в процессе общения с нравственным или интеллектуальным, то оно наиболее полно и объемно по содержанию, структурно завершено и автономно. Нравственное отношение «вертикально», направлено на выбор средства и рассматривает общение с позиций допущения: допустимо — не допустимо, хорошо — плохо, зло — добро. А интеллектуальное отношение — «линейно», для него характерно постоянное движение вперед к цели, выстраивание образов, знаков, символов в логической последовательности. Оно нейтрально или амбивалентно по отношению к выбору средств.

Учитывая идеи Б. С. Волкова и Н. В. Волковой [1], выделивших содержание, цели и средства экологизации общения как одного из видов отношений, рассмотрим эстетическое отношение к собеседнику как значимый и экологически ценный обмен в общении. Обмен может быть материальным (обмен предметами деятельности) и

духовным (обмен идеями, устремлениями, духовными ценностями). И материальный, и духовный обмен содержит в себе эстетический элемент. Выделим три типа обмена (названия даны Б. С. Волковым, содержание определено автором данной статьи) в школьном коллективе (в системе ученик – ученик) и определим их эстетико-экологическое содержание:

– реактивный (обмен соматической информацией) зависит от мимики, движений, реакций, характеризуется соматической выразительностью. Соматическая свобода экологична по своей природе;

– кондиционный (обмен психической энергией) зависит от комфортности, способствует готовности к совместной деятельности, заключается в ритме, темпе, тоне, стиле общения, в эмоциональной выразительности. Такое общение строится на положительных эмоциях, исключая разрушительные эмоциональные состояния (страх, злость, нетерпимость к мнению других и т.д.);

– когнитивный (обмен знаниями) характеризует отношения в учебной деятельности и познавательных процессах. Его цель – передача информации, расширение кругозора. Эстетико-экологическое содержание такого обмена заключается в ритме, темпе, стиле мышления, характеризуется вербальной выразительностью, здоровой атмосферой, полезным обменом опыта.

Типы обменов в системе «учитель – ученик» отличаются своей направленностью на ученика и заключаются в педагогическом управлении:

– установочный (обмен целями, установками), который зависит от ясно, точно и четко поставленной цели, от духовности устремлений;

– содержательный (обмен средствами, способами осуществления поставленных целей) направлен на усвоение этапов, последовательности, принятие совместной деятельности и ознакомление с ее содержанием;

– деятельностный (обмен действиями, операциями) развивает умения и навыки, формирует темп, ритм, стиль деятельности.

Интенсивность общения зависит от его негативного или позитивного содержания. Так, вмешательство и насилие в общении представляют собой формы неэстетического и неэкологического отношения между людьми. Любая из них в общении со школьником чревата негативными последствиями. Что общего в словах «воздействие», «вмешательство», «насилие»? Значение этих слов единое по направленности, однако степень интенсивности различна – от слабой (воздействие) до сильной (насилие). Различна степень негативности. Если воздействие для растущей личности может

быть и эстетическим и неэстетическим, то насилие однозначно негативно, неэстетично и опасно для ее здоровья.

Насилие часто соотносят с физическим нападением, надругательством над телом, покушением на жизнь. Вмешательство может быть психическим, а воздействие – вербальным. Выражения «насилие вербальное» или «насилие психическое» кажутся неточными. В действительности подобное насилие возможно, и в медицинской практике фиксируются случаи, например, суицида под воздействием психического или вербального давления. Слова действуют при общении с ребенком или подростком: а) как навязанная извне программа к действию; б) как запрет, ограничивающий действия; в) как оскорбление. Оттенки оскорблений могут быть различными: от легкого и незаметного до грубого и резкого вмешательства. Во всех случаях подсознание принимает информацию и пытается «защитить», «оправдать» личность или ищет выход из ситуаций: ученик может или протестовать, или жаловаться, или обвинять других, или смириться с участью.

Наиболее опасно психическое насилие, так как его определить, зафиксировать практически невозможно. Оно представляет собой воздействие психической энергии более сильной и агрессивной, чем вдохновение, представляющее собой эстетическую энергию.

По меткому замечанию Ф. Искандера [3], количество унижений человека всегда переходит в чудовищное его качество – самолюбие. Писатель убежден, что униженный ребенок, вырвавшись, всегда отомстит за все унижения. Цепная реакция скандалов – всегда предвестник социального взрыва, так как психическая энергия способна (как любая энергия) быстро распространяться. Так, политические скандалы между лидерами приводят к нестабильности в стране.

Наиболее опасно ложноэстетическое общение в системе «учитель – ученик», поскольку оно носит скрытый характер неприятия неудобного ученика. В данном случае внешние проявления могут быть приемлемыми (красивыми), идеи убедительными и высокими, содержание мыслей социально обоснованным, устремления – направленными на совершенство, форма подачи идей – гармоничной. Такое обманчивое взаимодействие приводит к ложным выводам школьника: я плохой, я несовершенный, я неисправимый.

Эколого-эстетическое по характеру общение позволяет строить все взаимоотношения на положительных вербальных конструкциях, без внутреннего осуждения, с полным принятием школьника таким, какой

он есть. Ученик должен испытывать «чувство дома», только тогда он сможет полноценно, выразительно и с пользой для собственного роста общаться с окружающими.

Нами установлена зависимость общения школьников в формальных (общение на уроках), полужформальных (общение на переменах, на мероприятиях) и неформальных (общение с друзьями, родными) условиях от проявления эстетических чувств и экологических установок. Условно мы выделили 4 группы эстетических чувств [15; 16] и соответствующих им экологических установок (ЭУ), которые регулируют оптимальный режим общения школьников.

1. Овладение природосообразными эстетическими чувствами: ритма, звука, пространства, времени – взаимосвязано с базовыми экологическими установками, которые закладываются с раннего детства и закрепляются или разрушаются в процессе общения. Они проявляются на бессознательном уровне (например, «не укради», «не обмань», «будь честен», «будь терпелив»).

2. Личностно значимые эстетические чувства (грации, пластики, динамики, темпа, интонации, тембра) формируются под воздействием экологических установок, основанных на индивидуально-личностных особенностях школьника. В данном случае чувства и установки «закрепляются» на уровне подсознания. К ним мы относим темперамент, интровертность – экстравертность личности, наличие или отсутствие харизмы и др.

3. Социально обусловленные эстетические чувства: меры, гармонии, тона, стиля, формы – зависят от социально принятых экологически ценных установок в школе, во дворе, дома. Такие установки вербально обоснованы, не всегда однозначны, требуют осмысления (например, «относись к другим, как бы ты хотел, чтобы относились к тебе», «скажи, кто твой друг – я скажу, кто ты», «чтобы познать мир – надо познать самого себя», «научись брать на себя ответственность за все, что с тобой происходит»).

4. Духовно ценностные чувства: прекрасного, возвышенного, комического, трагического, героического – имеют сложную природу и требуют продолжительного времени. Они формируются у взрослых на уровне свехсознания, но могут проявляться у детей, подростков в виде озарения, предчувствия, интуиции под воздействием искусства, религии, научных открытий.

Необходимо учитывать то обстоятельство, что на каждом уровне проявляются разные модальности личности: Я – природное, Я – индивидуальное, Я – социальное, Я – духовное. Бессознательные процессы проявляются в виде эстетических реакций

непроизвольно. Ритмические переживания (термин Б. М. Теплова), например музыки, вызывают оживление, потребность в движении, что приводит к накоплению опыта ритмического движения. В данном случае активизируется Я – природное. Подсознательные процессы направлены на переживание, где доминантным становится Я – индивидуальное. Сознание позволяет осмыслить опыт, получаемый из социальной среды, активизируя Я – социальное. Сверхсознание «управляет» возникновением эстетических чувств духовной направленности, в процессе которых проявляется модальность Я – духовного.

Экологический смысл эстетического по характеру общения может быть выражен в правилах, разработанных педагогами в процессе проведения творческого партнерского тренинга, например, таких:

- Каждый человек – уникальная часть природы, требующая защиты и сохранения.
- Бережное отношение к природе человека – главное условие выживания человечества.
- Каждая личность – неприкосновенна, автономна и «самодостаточна».
- Самовыражение школьников в общении – двухсторонний процесс, требующий внимательного и уважительного отношения к мнению другого.
- Экология речи освобождает школьника от эгоизма в общении, сленга, «искусственных отношений». Экологическая установка на эстетизацию речи направлена на чистоту помыслов.

Выводы. Личность определяется отношениями и способами действий. Отношения характеризуют свойства личности и проявляются в стиле поведения, в стиле мышления, в стиле общения. Общение «соткано» из субъективного и объективного, оно зависит от внешних и внутренних процессов. Содержание общения всегда имеет форму, в которой элементы соотносятся с целостной структурой. Эстетический и экологический аспекты общения школьников совпадают по своей направленности, так как эстетические чувства гармонизируют личность, а экологические установки создают условия здорового позитивного общения. Эстетические чувства и экологические установки являются ядром любого общения, в которое вступает ученик. Такое общение представляет собой завершённую, гармоничную систему, предполагающую голографическую (по А. Менегетти) эмоциональную, экологически целесообразную связь ученика с окружающими и с самим собой. Функционирование эстетических чувств и экологических установок обусловлено принципом доминанты, которая характеризуется спокойным возбуждением,

повышенной восприимчивостью бессознательных импульсов (субсенсорностью), способностью к суммированию возбуждения (голографичностью), инерцией (способностью удерживать это возбуждение). Эколо-

го-эстетический характер общения школьников способствует росту развития школьников, если школа, семья, социум будут создавать условия для реализации их духовных потребностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. – СПб. : Питер, 2008. – 272 с.
2. Изард К. Е. Эмоция человека. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 440 с.
3. Искандер Ф. А. Ласточкино гнездо. Проза. Поэзия. Публицистика. – М. : Фортуна Лимитед, 1999. – 440 с.
4. Крюковский Н. И. Кибернетика и законы красоты. – Минск : Изд-во БГУ, 1977. – 256 с.
5. Кьеркегор С. Наслаждение и долг. – Киев : Air Land, 1994. – 504 с.
6. Менегетти А. Введение в онтопсихологию. – Пермь : Хортон Лимитед, 1993. – 64 с.
7. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142–154.
8. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
9. Рубинштейн С. Л. Человек и мир: В 2 т. – М. : Наука, 1997. – Т. 2. – 189 с.
10. Самохвалова В. И. Красота против энтропии. – М. : Наука, 1990. – 176 с.
11. Ухтомский А. А. Доминанта. – М. – Л. : Наука, 1966. – 273 с.
12. Филиппев Ю. А. Сигналы эстетической информации. – М. : Наука, 1971. – 112 с.
13. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
14. Эриксон Э. Г. Детство и общество. – СПб. : Университетская книга, 1996. – 592 с.
15. Яфальян А. Ф. Формирование у детей партнерских отношений в контексте конвенциональной эстетики // Вестник СурГПУ. – 2015. – № 3 (36). – С. 188–194.
16. Яфальян А. Ф. Формирование у детей эстетического отношения к человеку в процессе самовыражения. – М. : Искусство и образование, 2011. – 276 с.

REFERENCES

1. Volkov B. S., Volkova N. V. Psikhologiya obshcheniya v detskom vozraste. – SPb. : Piter, 2008. – 272 s.
2. Izard K. E. Emotsiya cheloveka. – M. : Izd-vo MGU, 1980. – 440 s.
3. Iskander F. A. Lastochkino gnezdo. Proza. Poeziya. Publitsistika. – M. : Fortuna Limited, 1999. – 440 s.
4. Kryukovskiy N. I. Kibernetika i zakony krasoty. – Minsk : Izd-vo BGU, 1977. – 256 s.
5. K'erkegor S. Naslazhdenie i dolg. – Kiev : Air Land, 1994. – 504 s.
6. Menegetti A. Vvedenie v ontopsikhologiyu. – Perm' : Khorton Limited, 1993. – 64 s.
7. Myasishchev V. N. Problema otnosheniy cheloveka i ee mesto v psikhologii // Voprosy psikhologii. – 1957. – № 5. – S. 142–154.
8. Rodzhers K. R. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. – M. : Progress, 1994. – 480 s.
9. Rubinshteyn S. L. Chelovek i mir: V 2 t. – M. : Nauka, 1997. – T. 2. – 189 s.
10. Samokhvalova V. I. Krasota protiv entropii. – M. : Nauka, 1990. – 176 s.
11. Ukhtomskiy A. A. Dominanta. – M. – L. : Nauka, 1966. – 273 s.
12. Filip'ev Yu. A. Signaly esteticheskoy informatsii. – M. : Nauka, 1971. – 112 s.
13. Shchukina G. I. Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatelnosti uchashchikhsya v uchebnom protsesse. – M. : Prosveshchenie, 1979. – 160 s.
14. Erikson E. G. Detstvo i obshchestvo. – SPb. : Universitetskaya kniga, 1996. – 592 s.
15. Yafalian A. F. Formirovanie u detey partnerskikh otnosheniy v kontekste konventsional'noy estetiki // Vestnik SurGPU. – 2015. – № 3 (36). – S. 188–194.
16. Yafalian A. F. Formirovanie u detey esteticheskogo otnosheniya k cheloveku v protsesse samovyrazheniya. – M. : Iskusstvo i obrazovanie, 2011. – 276 s.

УДК 378.016:53:37.025.7
ББК В3р+Ю925.131

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Арзумян Наталья Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физики, математики, медицинской информатики, Омский государственный медицинский университет; 644043, Омск, ул. Ленина, 12, каб. 66; e-mail: pestrozjukova@mail.ru.

Суровикина Светлана Анатольевна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физики и методики обучения физике, Омский государственный педагогический университет, профессор кафедры физико-математических дисциплин, Омский автобронетанковый инженерный институт; 644099, г. Омск, Набережная им. Тухачевского, 14, каб. 311; e-mail: sasurovic@mail.ru.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: естественнонаучное мышление; клиническое мышление; медицинские вузы; студенты; методика преподавания физики.

АННОТАЦИЯ. В статье проведен анализ понятий «естественнонаучное мышление» (классификация по предмету деятельности) и «клиническое мышление» (классификация по особенностям профессиональной деятельности). Естественнонаучное и клиническое мышление являются перекрывающимися понятиями, то есть имеют общее и отличия. Объектами клинического мышления являются физические, химические, биологические понятия, на которых формируются клинические понятия (например, из физики: ультразвук, рентгеновское и другие ионизирующие излучения, физические основы гемодинамики, биологические мембраны, биоэлектрогенез, физические основы аускультации, перкуссии, эхолокационные методы, измерения давления крови, вязкости, спектральный анализ, физические и физиологические характеристики звука, аудиометрия). Также общим между этими видами мышления является наличие знаний в разных отраслях науки (как по клиническим дисциплинам, так и по естественнонаучным и гуманитарным). Кроме этого к общим чертам можно отнести аналогию между деятельностью профессиональной и деятельностью по выполнению эксперимента на лабораторных работах по физике (при использовании методики формирования обобщенных экспериментальных умений студентов медицинского вуза), в процессе которых развивается клиническое и естественнонаучное мышление соответственно. Также имеется возможность выделить уровни сформированности этих видов мышления.

Главным противоречием выступает отношение этих понятий к классификациям по разным основаниям и тот факт, что клиническое мышление, в отличие от естественнонаучного, может быть только теоретическим.

В связи с этим по аналогии с уровнями и стадиями естественнонаучного мышления выявлены стадии развития доклинического и клинического мышления. Выдвинута гипотеза о влиянии сформированности естественнонаучного мышления на становление клинического мышления.

Arzumanyan Natalya Gennadyevna,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Physics, Mathematics and Medical Informatics, Omsk State Medical University; Omsk, Russia.

Surovikina Svetlana Anatolyevna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Physics and Methods of Its Teaching, Omsk State Pedagogical University, Professor of Department of Physical and Mathematical Disciplines, Omsk Autoarmoured Engineering Institute, Omsk, Russia.

INTERRELATION OF NATURAL-SCIENCE AND CLINICAL THINKING

KEYWORDS: natural-science thinking; clinical thinking; medical universities; students; methods of teaching Physics.

ABSTRACT. The article analyzes the concepts "natural-scientific thinking" (classification by object of activity) and "clinical thinking" (classification by features of professional activity). Natural-scientific and clinical thinking are interrelated concepts, that is they have some differences and similarities. The objects of clinical thinking are physical, chemical and biological concepts on the basis of which clinical concepts are formulated (e.g. ultrasound, x-ray and other ionizing radiation, physical bases of a hemodynamics, biological membranes, bioelectrogenesis, physical bases of auscultation, percussion, echolocation methods, measurements of blood pressure, viscosity, spectral analysis, physical and physiological characteristics of a sound, audiometry). The similarities of these types of thinking also include the knowledge in different branches of science (both in clinical disciplines and in natural-scientific and humanitarian subjects). Besides it is possible to refer analogy between professional activity and experimental activity in laboratory to the common features (when using a technique of formation of the generalized experimental abilities of students of medical school) in the course of which the clinical and natural-scientific thinking are developed. It is also possible to single out the levels of these types of thinking.

The main difference reveals itself in classifications on different grounds. Clinical thinkings can be only theoretical. In this regard it is possible to single out stages of development of preclinical and clinical thinking. The hypothesis of influence of natural-scientific thinking on the development of clinical thinking is made.

Одной из целей высшего медицинского образования является формирование и развитие клинического мышления, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте. Этому способствует формирование профессиональных компетенций (знаний, навыков, умений, способов деятельности) в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, а также прохождения практик. **Но какой вклад могут внести в становление клинического мышления науки, на первый взгляд, не связанные с профессией врача, например физика?**

Под клиническим мышлением мы понимаем теоретическое мышление, реализующееся на основе диалектических связей медицинской диагностики, терапевтической и творческо-технологической прогностики, в аспекте процессов лечения, психолого-педагогического взаимодействия врача с пациентом, выявления естественнонаучной сущности свойств, явлений и процессов, гуманитарном аспекте. Это мышление обладает рядом свойств: системностью, глубиной, гибкостью, большим количеством связей между имеющимися элементами знаний в области не только клинических, но и естественнонаучных, гуманитарных дисциплин. Последнее обязывает врача использовать для анализа полученных данных как медицинские знания, так и физико-химический, математический аппараты, рассматривать проблему во всех перечисленных выше аспектах.

Рассматривая возможности предмета «Физика» в развитии учащихся, С. А. Суrowикина показала, что процесс формирования системных, метапредметных знаний, обобщенных экспериментальных умений (ускорению процесса развития которых способствуют домашние физические опыты [6]) и обобщенных умений решать физические задачи приводят к развитию естественнонаучного мышления (ЕНМ) учащихся до теоретического уровня [10].

Под естественнонаучным мышлением мы понимаем мышление, которое «формируется и развивается на основе диалектической связи структурных компонентов физических, химических и биологических знаний, характеризующейся преобразованием предметной реальности во всевозможные модели (образную, знаковую, логическую и др.)» [3, с. 162].

Г. А. Борулава по предмету деятельности делит мышление на следующие виды: гуманитарное, естественнонаучное, математическое и техническое. На основании классификации В. В. Давыдова, который мышление по виду обобщения классифицирует

на теоретическое и эмпирическое, Г. А. Борулава выделяет четыре стадии сформированности ЕНМ: в рамках эмпирического уровня – эмпирически-бытовую и эмпирически-научную стадии, в рамках теоретического уровня – дифференциально-синтетическую и синтетическую стадии [3].

В наших исследованиях мы выявили, что при поступлении в медицинский вуз порядка 70% студентов находятся на эмпирическом уровне естественнонаучного мышления. Соответственно, около 30% первокурсников приходят с уже сформированным теоретическим естественнонаучным мышлением [2; 11].

При изучении физики у студентов-медиков совершенствуется естественнонаучное мышление (ЕНМ). Такое мышление формируется и развивается у студентов еще при обучении в школе на занятиях по физике, химии, биологии.

В своих исследованиях Н. Г. Арзуманян показала, что при условии использования плана деятельности по выполнению эксперимента на основе III типа ООД [14] еще около 30% студентов переходят на теоретический уровень уже на первом курсе после освоения дисциплины «Физика» [2; 11; 12]. К тому же студенты, обладающие теоретическим ЕНМ, быстрее овладевают обобщенными экспериментальными умениями, которые необходимы им в дальнейшей учебе, научно-исследовательской и профессиональной деятельности врача [12], что уже определяет связь клинического ЕНМ.

Если необходимость формирования обобщенных экспериментальных умений для повышения качества научно-исследовательской деятельности очевидна, то необходимость использования таких умений в профессиональной деятельности врача кажется весьма сомнительным, ведь объектом его исследования является человек и в его работе нет места экспериментам. Но есть место этапам экспериментальной деятельности, выстроенной на основе третьего типа ООД.

При использовании на занятиях по физике методики формирования обобщенных экспериментальных умений, разработанной Н. Г. Арзуманян, студентам необходимо самостоятельно (под руководством преподавателя) спроектировать предстоящую деятельность по выполнению лабораторной работы, включающей эксперимент: выявить цель, выдвинуть гипотезу, выявить условия, необходимые для проведения предстоящей лабораторной работы, спланировать ее (выявить наблюдения, которые нужно будет провести, величины, которые нужно будет измерить, определить перечень необходимых приборов и оборудова-

ния, записать краткий ход опытов и составить отчетную таблицу); подготовить рабочее место к проведению опытов; провести собственно эксперименты и зафиксировать полученные данные в тетрадь; математически обработать данные и сделать выводы [2; 12; 14]. Деятельность студентов на занятиях по физике выстраивается по аналогии с профессиональной деятельностью врача, когда ему необходимо, например, спроектировать предстоящую деятельность по диагностике: выдвинуть цель исследования, сформулировать рабочие гипотезы, выявить условия, которые необходимо соблюдать при проведении исследований, спланировать ход исследования (какие наблюдения и какую информацию он может получить непосредственно, какие приборы и оборудование ему понадобятся, на какие дополнительные исследования направить пациента и т.д.). Вышеперечисленное является предпосылкой к развитию клинического мышления.

Важным является и то, что в этой деятельности у студентов развиваются такие умения, как понимание взаимосвязей свойств, явлений и процессов и умение эти связи выявлять и анализировать, систематизировать, устанавливать причинно-следственные связи. Формируются или развиваются такие качества мышления, как системность, глубина, гибкость, мобильность, что обеспечивает переход на теоретический уровень ЕНМ.

Если в процессе изучения физики возможно формировать естественнонаучное мышление и даже выстраивать деятельность на занятиях по аналогии с профессиональной деятельностью врача, то становится интересна сама взаимосвязь есте-

ственнонаучного и клинического мышления. **Возможно ли, развивая ЕНМ, способствовать становлению клинического мышления?**

С точки зрения формальной логики ЕНМ и клиническое мышление являются перекрещивающимися понятиями, то есть имеют общие признаки и различия. Главным отличием ЕНМ и клинического мышления является то, что они относятся к разным классификациям видов мышления. ЕНМ относится к классификации по предмету деятельности (Г. А. Берулава), клиническое – к классификации по видам профессиональной деятельности (педагогическое, инженерное, экономическое и пр.). Именно по этой причине для будущей профессиональной деятельности врача **ЕНМ не полностью раскрывает ее особенности**, ведь далеко не все объекты медицинской деятельности рассматриваются на естественнонаучных дисциплинах. При этом на теоретических дисциплинах закладывается база для клинического мышления: при изучении физики, химии, биологии формируются основные понятия, например, механизмы обмена процессов в клетке, распространение возбуждения в клетке, органе или системе органов, рассматриваются физические основы гемодинамики, глаз человека как оптическая система и т.д. Дальнейшее развитие этих понятий и обеспечивает общее между понятиями ЕНМ и клинического мышления.

Для примера рассмотрим развитие понятия «глаз как оптическая система», изучаемое на физике в рамках темы «Оптические параметры линз» и на офтальмологии в рамках темы «Рефракция» (таблица 1).

Таблица 1

Развитие понятия «Оптическая система глаза» в процессе изучения физики и офтальмологии

Естественнонаучное мышление (формируется при изучении физики)	Клиническое мышление (формируется при изучении офтальмологии)
Понятия «абсолютный показатель преломления», «линзы», «центрированная оптическая система», «фокусное расстояние», «фокальная плоскость», «оптическая сила», недостатки (абберация, астигматизм и т.д.) и методы их коррекции, законы отражения и преломления света.	«Физическая рефракция глаза (как оптическая сила)», «клиническая рефракция глаза (как соотношение физической рефракции и длины глаза)», «рефрактогенез (изменение рефракции глаза с возрастом)», виды линз, недостатки оптической системы глаза (абберация, астигматизм и т.д.) и методы их коррекции.

Изучая данную тему на занятиях по физике, студенты выполняют лабораторную работу «Определение оптических параметров линз», где они экспериментально определяют оптическую силу рассеивающей и собирающей линзы. Проблемная ситуация, с которой начинается проектирование ла-

бораторной работы, звучит следующим образом: «Как экспериментально определить оптические параметры собирающей и рассеивающей линзы?». Рассматривая эту проблему, студенты предлагают использовать формулу тонкой линзы, но как ее использовать для рассеивающей линзы, ведь она да-

ет мнимое изображение, а значит, никак не измерить расстояние от него до линзы, чтобы воспользоваться вышеупомянутой формулой. В этой ситуации студенты должны вспомнить о том, что оптическая сила системы линз складывается из оптической силы линз, входящих в эту систему. Тогда можно определить оптическую силу системы (при условии, что оптическая сила собирающей линзы по модулю больше оптической силы рассеивающей линзы) и вычесть из нее оптическую силу собирающей линзы. Именно этот прием пригодится студентам при изучении темы «рефракция» на офтальмологии. Например, при решении такой ситуационной задачи: «Необходимо подобрать пресбиотические очки 60-летнему пациенту с миопией -2 дптр». Глаз человека как оптическая система при нормальных условиях начиная с 40 лет каждые 10 лет приобретает гиперметропию в одну диоптрию, то есть к 60-ти годам естественная гиперметропия составит +3 дптр. Оптическая сила линз очков должна иметь такое значение, чтобы при сложении всех трех сил, получался 0, то есть $D_{\text{очков}} = -1$ дптр.

Помимо перечисленных понятий при изучении офтальмологии появляются понятия, отражающие такие физиологические особенности зрения, как «длинный глаз» и «короткий глаз», а также физиологические причины отклонения зрения от нормы, что характеризует отличие предметов ЕНМ и клинического мышления. В физике также рассматриваются понятия, обеспечивающие межпредметные связи с такими дисциплинами, как «Нормальная физиология» (физические основы гемодинамики, биологические мембраны, биоэлектrogenез и пр.), «Лучевая диагностика и терапия» (ультразвук, рентгеновское и другие ионизирующие излучения), «Пропедевтика внутренних болезней» (физические основы аускультации, перкуссии, эхолокациональных методов, измерения давления крови, вязкости, возникновения биопотенциалов, электрокардиографии, спектрального анализа, радиоизотопных методов), «Оториноларингология» (звук, физические и физиологические характеристики звука, аудиометрия). Этот список можно продолжать долго, так как и в организме человека происходит множество физических процессов и явлений, отдельные органы имеют конкретные физические свойства (упругость, эластичность, хрупкость), и работа всей медицинской аппаратуры, в том числе высокоточной, имеет физические основы. Таким образом, на основе физических понятий, которыми оперирует ЕНМ, происходит формирование клинических понятий, которыми оперирует клиническое мышление.

Кроме общих объектов мыслительной деятельности к общим признакам также можно отнести характеристики мышления теоретического уровня ЕНМ и клинического мышления: четко выстроенные внутрипредметные и межпредметные связи, системность, гибкость, глубина, мобильность.

В настоящее время в научной литературе широко раскрыт вопрос необходимости развития клинического мышления, рассмотрена его сущность, возможность его формирования в процессе изучения отдельных дисциплин, в том числе неклинических: философии, истории, физики, химии. Н. К. Аношкиным, Е. В. Демидовой, А. Ф. Лемешевым, А. И. Нечай, Т. В. Рябовой, В. Н. Тимбаевым и другими учеными и практикующими преподавателями выделены следующие особенности клинического мышления, которые можно рассматривать с позиций двух аспектов:

1. Общие для естественного и клинического мышления особенности, которые важно учитывать в процессе подготовки врача (в том числе на занятиях по физике):

- необходимость глубоких знаний как в профилирующей отрасли, так и по дисциплинам общей подготовки и другим клиническим дисциплинам;

- образованность и потребность в самообразовании [4];

- гибкость, мобильность и системность;
- оба типа мышления являются рефлексивными и отражают личный опыт [1];

- на их формирование влияют такие качества личности, как внимательность и наблюдательность [5];

- решительность, самостоятельность, личная ответственность за принятые решения [4].

Особенности клинического мышления, которые проявляются в профессиональной деятельности (в том числе, при постановке диагноза) в отличие от естественнонаучного:

- как правило, не дает нового научного знания, а распознает уже известное науке [13];

- для врача существует необходимость каждый раз учитывать индивидуальные особенности конкретного больного человека и своеобразие течения патологического процесса у разных людей [8];

- предполагает творческий подход к каждому больному, исключение шаблонных подходов к диагностике [5];

- несмотря на то что творческий подход присутствует в лечении больных, превалировать должны логические принципы построения диагноза [7];

- является оперативным: диагностический вывод приходится делать в сложных условиях течения, динамики болезни, проявления ряда частных обстоятельств в развитии патологического состояния [4; 9].

Из вышеперечисленного можно заключить, что **клиническое мышление может быть только теоретическим**, в отличие от ЕНМ, где выделяется еще и эмпирический уровень [10; 11; 12]. Также выделенные особенности подводят нас к главному противоречию в определении клинического мышления, так как, с одной стороны, оно должно быть алгоритмичным и шаблонным, а с другой – творческим и исключать шаблоны.

Клиническое мышление классифици-

руют по разным основаниям: алгоритмичное мышление и рефлексивное, репродуктивное и продуктивное, воспроизводящее и творческое, практическое и теоретическое. Эти позиции не противоречат представлениям о стадиях и уровнях естественнонаучного мышления, которые могут быть перенесены и на клиническое мышление. Соотнесем уровни естественнонаучного и клинического мышления (таблица 2).

Таблица 2

Соотнесение уровней естественнонаучного и клинического мышления

Уровень и стадия		ЕНМ	Доклиническое и клиническое мышление
Эмпирический уровень	Эмпирически-бытовая стадия	Обучающийся решает проблемные ситуации на бытовом уровне без попытки научного анализа их условий, апеллируя к своим донаучным представлениям.	«Житейское» мышление, не свойственное врачам и среднему медицинскому персоналу, а также студентам старших курсов медицинских вузов. Характеризуется отсутствием медицинских знаний, четких причинно-следственных связей, критической оценки состояния своего здоровья и здоровья окружающих. Слепое доверие к непроверенным источникам информации (СМИ, интернет, знакомые, не имеющие медицинского образования).
	Эмпирически-научная стадия	Характерно стремление к научному анализу проблемы обучающимся, но способен ориентироваться лишь на конкретные условия взаимодействия реальных объектов.	Т.н. «доклиническое» мышление, когда уже имеются базовые знания по физике, химии, биологии, анатомии, гистологии, физиологии, патофизиологии, патанатомии и т.д. Характеризуется наличием попытки объяснить свои недомогания и недомогания близких с научной точки зрения, способностью предположить - к какому узкому специалисту необходимо обратиться.
Теоретический уровень	Дифференциально-синтетическая стадия	Умеют систематизировать свои знания, у них быстро формируется обобщенное умение самостоятельно проводить эксперимент, поэтому обобщенные умения внутри одной дисциплины достаточно быстро переходят на уровень дальнего переноса. Сформирована физическая картина мира.	Имеющиеся медицинские знания позволяют выбирать и использовать в своей работе нужные алгоритмы профилактики, диагностики, терапевтической и творческо-технологической прогностике. Специалисты с таким типом мышления умеют объединять симптомы в симптомокомплексы, а симптомокомплексы в синдромы. Справляются с диагностикой и лечением часто встречающихся болезней. Ставят правильный диагноз, но не прослеживают взаимосвязь заболевания с работой других органов. Плохо устанавливают межпредметные связи.

	Синтетический	Уже сформированы обобщенные знания и умения, сформирована система общенаучных понятий, мышление является гибким, системным, мобильным, глубоким. Сформирована естественно-научная картина мира.	Наблюдательны и внимательны. Видят клиническую картину в целом, причем выявляют разные ее аспекты (естественнонаучная сущность проблемы, процесс лечения, взаимодействия врача и пациента) и анализируют их. Склонны к глубокому анализу ситуации, способны поставить диагноз и назначить лечение в достаточно редких случаях. Лучшие диагносты. Видят взаимосвязь работы различных органов и влияние их работы на заболевание, между состоянием здоровья человека и уже перенесенными болезнями, образом его жизни, условиями труда. Имеют потребность в самообразовании.
--	---------------	---	--

Клиническое мышление требует глубоких знаний, поэтому, на наш взгляд, уровни клинического мышления жестко связаны с временной составляющей обучения. Для первого–второго курса в лучшем случае характерна «доклиническая» стадия мышления, когда ими уже изучены азы анатомии, физиологии, патофизиологии и других базовых дисциплин. К концу третьего курса, когда студентами осваиваются такие дисциплины, как «Пропедевтика внутренних болезней» и они начинают решать ситуационные задачи, основанные на конкретных клинических случаях, уже возможно развитие клинического мышления как такового на дифференциально-синтетическом уровне (но не у всех). А к концу шестого курса на эту стадию мышления должны перейти все студенты. Переход на высший уровень клинического мышления (синтетический), по нашим предположениям, возможен только с приобретенным опытом работы с пациентами, хотя мы не исключаем единичных случаев, когда студенты могут находиться на этой стадии мышления уже к шестому курсу. Это также является отличительным клинического мышления от естественнонаучного, развитие которого не привязано к временным рамкам.

В нашем исследовании особый интерес представляет **влияние уровня естественнонаучного мышления на формирование клинического мышления**. Мы предполагаем, что у студентов с теоретическим уровнем ЕНМ теоретическое клиническое мышление сформируется значительно быстрее, чем у студентов с эмпирическим уровнем ЕНМ, потому что такие

студенты более подготовлены к восприятию сложной медицинской информации: у них сформированы обобщенные знания и умения (проведение эксперимента, наблюдение, работа с учебным текстом), система общенаучных понятий, выстроены межпредметные связи, каждый элемент нового знания быстро вписывается в уже имеющуюся систему знаний. Теоретическое мышление является гибким, системным, мобильным, глубоким, что позволяет посмотреть на новые учебные (и профессиональные) проблемы с разных сторон, быстро выстроить связи между новыми знаниями и умениями уже имеющимися. И наоборот: у студентов с эмпирическим уровнем ЕНМ невозможно сформировать теоретическое клиническое мышление, то есть в принципе клиническое мышление, ведь эмпирического уровня у клинического мышления не существует. Мы считаем, что студенты, приступившие к изучению клинических дисциплин, обладающие только эмпирическим уровнем ЕНМ, в меньшей степени способны освоить тот объем материала, который им предлагается на данных дисциплинах, а значит и применять на практике полученные знания им будет сложнее. Для проверки этих гипотез необходимо диагностировать уровни клинического и естественнонаучного мышления и выявить их корреляцию. Методы диагностики ЕНМ разработаны Г. А. Берулава в 90-х гг. XX столетия, а поиск или разработка валидной диагностики клинического мышления, подходящей для наших исследований, станет нашей дальнейшей работой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аношкин Н. К. Психолого-педагогические основы формирования рефлексивного клинического мышления : дис. ... д-ра психол. наук. – Пермь, 2001.
2. Арзуманян Н. Г. Формирование обобщенных экспериментальных умений студентов медицинского вуза : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2014.
3. Берулава Г. А. Диагностика и развитие мышления подростков. – Бийск : НИЦ БГПИ, 1993. – 240 с.
4. Губанова М. И., Ладик А. В. Социокультурная толерантность студентов-медиков в контексте формирования культуры системного клинического мышления // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 9. – С. 77–79.
5. Демидова Е. В. Формирование клинического мышления в условиях профессиональной подготовки будущих военных врачей (на материале изучения онкологии) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Сара-

тов, 2006. – 24 с.

6. Ковтунович М. Г. Домашний эксперимент по физике : пособие для учителя. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 207 с. – (Библиотека учителя физики).

7. Лемешев А. Ф. Мышление врача в процессе диагностики // *Здравоохранение*. – 2011. – № 6. – С. 28–33.

8. Нечай А. И. Формирование клинического мышления как методической основы преподавания хирургии // *Вестник российской военно-медицинской академии*. – 2007. – № 4 (20). – С. 122–126.

9. Рябова Т. В., Сахарова А. Е. Совершенствование клинического мышления и системного принятия решения в медицинском образовании // *Образование и саморазвитие*. – 2011. – № 3 (25). – С. 139–144.

10. Суrowикина С. А. Теория деятельностного развития естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике: теоретический и практический аспекты. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2006. – 238 с.

11. Суrowикина С. А., Арзуманян Н. Г. Развитие естественнонаучного мышления студентов медицинского вуза на занятиях по физике [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. – 2011. – № 6. – Режим доступа: www.science-education.ru/100-5217 (дата обращения: 15.11.2015).

12. Суrowикина С. А., Арзуманян Н. Г. Формирование профессиональных компетенций будущих врачей в процессе постановки учебного эксперимента в медицинском вузе // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 5. – С. 1320–1324.

13. Тимбаев В. Н., Киселев С. В. Значение химии в формировании клинического мышления // *Вятский медицинский вестник*. – 2007. – № 4. – С. 27–29.

14. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

REFERENCES

1. Anoshkin N. K. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya reflektivnogo klinicheskogo myshleniya* : dis. ... d-ra psikhol. nauk. – Perm', 2001.

2. Arzumanyan N. G. *Formirovanie obobshchennykh eksperimental'nykh umeniy studentov meditsinskogo vuza* : dis. ... kand. ped. nauk. – Omsk, 2014.

3. Berulava G. A. *Diagnostika i razvitiye myshleniya podrostkov*. – Biysk : NITs BGPI, 1993. – 240 s.

4. Gubanova M. I., Ladik A. V. *Sotsiokul'turnaya tolerantnost' studentov-medikov v kontekste formirovaniya kul'tury sistemnogo klinicheskogo myshleniya* // *Vysshee obrazovanie segodnya*. – 2009. – № 9. – С. 77–79.

5. Demidova E. V. *Formirovanie klinicheskogo myshleniya v usloviyakh professional'noy podgotovki budushchikh voennykh vrachey (na materiale izucheniya onkologii)* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Saratov, 2006. – 24 s.

6. Kovtunovich M. G. *Domashniy eksperiment po fizike : posobie dlya uchitelya*. – М. : VLADOS, 2007. – 207 s. – (Библиотека учителя физики).

7. Lemeshev A. F. *Myshlenie vracha v protsesse diagnostiki* // *Zdravookhranenie*. – 2011. – № 6. – С. 28–33.

8. Nechay A. I. *Formirovanie klinicheskogo myshleniya kak metodicheskoy osnovy prepodavaniya khirurgii* // *Vestnik rossiyskoy voenno-meditsinskoy akademii*. – 2007. – № 4 (20). – С. 122–126.

9. Ryabova T. V., Sakharova A. E. *Sovershenstvovanie klinicheskogo myshleniya i sistemnogo prinyatiya resheniya v meditsinskom obrazovanii* // *Obrazovanie i samorazvitiye*. – 2011. – № 3 (25). – С. 139–144.

10. Surowikina S. A. *Teoriya deyatel'nostnogo razvitiya estestvennonauchnogo myshleniya uchashchikhsya v protsesse obucheniya fizike: teoreticheskiy i prakticheskiy aspekty*. – Omsk : Izd-vo OmGTU, 2006. – 238 s.

11. Surowikina S. A., Arzumanyan N. G. *Razvitiye estestvennonauchnogo myshleniya studentov meditsinskogo vuza na zanyatiyakh po fizike [Elektronnyy resurs]* // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2011. – № 6. – Режим доступа: www.science-education.ru/100-5217 (дата обращения: 15.11.2015).

12. Surowikina S. A., Arzumanyan N. G. *Formirovanie professional'nykh kompetentsiy budushchikh vrachey v protsesse postanovki uchebnogo eksperimenta v meditsinskom vuze* // *Fundamental'nye issledovaniya*. – 2014. – № 5. – С. 1320–1324.

13. Timbaev V. N., Kiselev S. V. *Znachenie khimii v formirovanii klinicheskogo myshleniya* // *Vyatskiy meditsinskiy vestnik*. – 2007. – № 4. – С. 27–29.

14. Usova A. V., Bobrov A. A. *Formirovanie u uchashchikhsya uchebnykh umeniy*. – М. : Znanie, 1987. – 80 s.

УДК 378.016:811.1:378.016:004
ББК Ш12/18-9+3397р

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Макеева Светлана Олеговна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 379; e-mail: Soutrider@e1.ru.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ДЕФИЦИТЕ И В НАЛИЧИИ (ОБЩАЯ КАРТИНА И ЧАСТНЫЙ СЛУЧАЙ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: медиаобразование; медиакомпетентность; интегрированные курсы; образовательные потребности; системно-деятельностный подход; учебные курсы; студенты; информационные технологии; иностранные языки.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен обзор ряда проблем, с которыми сталкиваются разработчики курсов медиаобразования: отсутствие надежных критериев измерения уровня медиакомпетентности, слабый уровень подготовки учителей, обеспечивающих медиаобразование, недостаточное внимание к данному компоненту общей и профессиональной подготовки в стандартах высшего образования ряда стран, включая Российскую Федерацию. Особое внимание уделяется вопросу сопряжения курсов и дисциплин, участвующих в формировании медиакомпетентности в университетах и вузах. В целях предварительной оценки качества медиаобразования было проведено анкетирование студентов 3–4 курсов и преподавательского состава одного из подразделений УрГПУ. Анализ анкет преподавателей и студентов института иностранных языков УрГПУ позволил выстроить предварительный рейтинг дисциплин и курсов, участвующих в формировании медиакомпетентности студентов, а также выявить ряд образовательных потребностей в данной области. К ним в первую очередь относятся: 1) необходимость уделять больше внимания этическим вопросам использования медиаресурсов и формирование умений оценивать достоверность и надежность медиаисточников; 2) привлечение к реализации медиаобразования предметов базового цикла; 3) акцент на методологической составляющей медиаобразования; 4) учет контекста дисциплины при использовании компонентов медиаинструментария; 5) реализация системно-деятельностного подхода в медиаобразовании. Разработка курса медиаобразования на основе междисциплинарной интеграции эффективна при условии тесного сотрудничества преподавателей иностранного языка и информационных технологий, последовательного учета составляющих образовательного контекста и приоритетного обучения тем формам и видам деятельности, которые могут быть применимы в средней школе. Перспективой исследования является создание, апробация и оценка эффективности подобного интегрированного курса.

Makeyeva Svetlana Olegovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the English Language, Methods of Teaching and Translation Studies Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CRITICAL MEDIA LITERACY EDUCATION: NEGLECT AND PROVISION (GLOBAL AND LOCAL CONSIDERATIONS)

KEYWORDS: media education; media competence; integrated courses; educational needs; system and activity-based approach; training course; students; IT technology; foreign languages.

ABSTRACT. The article addresses problem zones of adequate critical media literacy education provision: lack of reliable assessment scales or tools within MLE, lack of teacher preparedness and teacher training, the fact that in many countries (including Russian Federation) media literacy is not addressed and made explicit in standards of education. The focal point of the publication is coordination across disciplines studying media literacy at university level. Needs analysis of Urals State Pedagogical University Foreign Languages Department is presented through parallel study of junior and senior students' and staff questionnaires. Questionnaire analysis resulted in grading curricular components on the basis of their effectiveness in MLE and identifying the following major gaps in MLE provision: 1) there is a lack of focus on ethical awareness and media evaluation components; 2) disciplines of core curriculum generally do not contribute to media literacy provision; 3) there should be more focus on methodological aspect of MLE; 4) course specificity is not taken into consideration when a particular MLE tool is selected; 5) there is a lack of task-based activities that keep media literacy skills operational. Principles of cross-curricular course mapped out in the article comprise contextualization of CML activities within discipline framework, close integration of IT and EGP disciplines and focus on skills transferrable to other ELT contexts. Constructing, implementing this course and testing its effectiveness are identified as perspective to this emerging research.

Information society we live in is increasingly shaped and sculpted by audiovisual, digital and web information sources. With printed information sources losing ground, focus of education should be shifted from isolated reading skills formation to critical media literacy education (MLE).

For almost two decades MLE has proved a focus of growing concern and consolidated effort almost globally; setting up NAMLE (National Association of Media Literacy Education <https://namle.net>) CML (Center of Media Literacy <http://www.medialit.org>) in USA, Association of CineEducation and Mediapedagogy

<http://www.mediaeducation.ru/akm.html>, Online Media education library <http://mediaeducation.ucoz.ru> in Russian Federation might testify to the problem being addressed by global community of teaching practitioners. Ironically, both in USA and RF media literacy is not addressed and made explicit in standards of education: CAEP (Council for the Accreditation of Educator Preparation) standards in US, Federal State Standard for Pedagogical education in Russia.

With teaching process being increasingly shaped by external pressures (preparation for accreditation), the above-mentioned discrepancy between *educational needs* and *standardized educational outcomes* results in a number of problems:

- lack of reliable assessment scales or tools within MLE;
- lack of teacher preparedness and teacher training to identify teaching practices and activities as part of MLE toolkit and to assess media literacy outcomes;
- lack of communication in the university across disciplines studying media literacy;

The latter is particularly detrimental to MLE provision, since students' initial critical media literacy proficiency is not assessed and their progress within academia is not monitored. Deficiency of these two types is continuously addressed in educational research, *student assessment* being the mainstream. Current publications in this field might be divided into 3 categories:

1) The overruling objective is to address the problem, map out its scale: e.g. V. Protopopova [2] A. Fedorov [4], E. Shilder, B. Locke and D. Saxon [12]. No applicable solution is provided; the problem is presented as ingrained in the nature of MLE content;

2) Publications provide practical assessment tips, presented as transferrable to all teaching-learning environments, whereas in fact they might be tested and probably applied within compatible teaching-learning environment: T. Hallaq [9], A. Fedorov [1; 5; 6].

In Hallaq's research, a set of five constructs was identified as a result of commonalities found in literature authored by media literacy content experts. Constructs are the basic principles found to be common throughout the literature and throughout the strong media literacy education programs across the country. Constructs identified for this study were: media awareness (MAw), media access (MAc), ethical awareness (EA), media evaluation (ME), and media production (MP).

A list of 120 questions was produced; the items are divided into 5 categories in accordance with above-mentioned constructs. After multiple pilot-check and adaptations the final

scale looks like a list of statements. E.g. *I am confident in my ability to succeed in a fully online class* with a 6 item answer scale.

The measurement tool that finally emerged and was tested is applicable and looks reliable but is most obviously based on self-assessment. Self-assessment, unfortunately, is not an entirely reliable tool: media literacy self-assessments may measure people's *confidence* surrounding their use, evaluation and creation of media messages, rather than their actual *competence*.

Works of A. Fedorov are well known and cited in US and Russia, his contribution to the field in terms of content, and curricular development can hardly be overestimated. Regrettably, while measuring media competency of an individual, A. Fedorov simultaneously focuses on media literacy skills *and* personal growth, intellectual development of the *individual*, which makes his assessment criteria overextended and somewhat subjective.

3) Publications that aim to 'promote media literacy in teacher education' – to spread, share, and demonstrate lessons that fit into the traditional curriculum and coursework: A. Grigoryan, John M. King. [8], Christine M. Tardy, [15], G. E. Jacobs [10], S. Simakova [3], Antero Garcia, Robyn Seglem, Jef Share [7], J. Meehan et al [11]. The assessment approach most common here is task-based: 'what students can do in respect to the field of study', which is easy to implement and quite reliable. The limitations are connected with *scope* of research, since the authors address isolated procedures and tasks.

Student assessment, beside lack of satisfactory measurement tools, is a long-term research investment; it would take 4 years from fresher needs analysis to assessment of ML level of undergraduates and adaptation of MLE curricular components in accordance with results of pilot teaching. For this reason *preliminary MLE course assessment* might prove to be a more effective starting point for initial curricular development.

Similar research point is outlined in Chris M. Worsnop [16], T. Scull & J. Kupersmidt [13]. The former provides selection of support materials for evaluating final media course products, students, syllabus and system – e.g. a helpful table that compares assessment and evaluation on a number of points. Implementation of the tools is debatable, since the author strives to monitor and structure high-order thinking by rigid and somewhat restrictive procedures.

T. Scull & J. Kupersmidt present an applicable template for describing results of media literacy training (WHAT and HOW to assess, how to organize feedback from participants and interpret it). Their ML training program

was focused mainly on substance abuse prevention training. Topicality of research is well-argued: there are literally thousands of isolated, engaging media literacy activities or lesson plans with clear instructions that can be found in books and on the internet. However, there are relatively few curricula and even fewer curricula that have been rigorously evaluated.

This lacuna might have *systemic* reasons: only a handful of the more than 7,021 post-secondary institutions in the United States (National Center for Education Statistics 2013) offer media literacy courses, and that even fewer offer media literacy degrees (H. Schmidt) [14].

No initial course development would be effective without embedded assessment (at least in terms of outlines). The shaky foundation that is so far available for learner assessment prompts *course or staff performance assessment* a preferable starting point.

Dietary reactions of the consumers are not the only way to test quality of the menu – it is more common to start with assessing quality of its ingredients. Assessing quality of MLE should start from assessing soundness, cohesion, integration and liaison of its components.

In order to test effectiveness of state-of-the-art media literacy training at Ural's State Pedagogical University (USPU) a questionnaire was offered to both students and staff of Institute of Foreign languages. The questionnaire comprised 3 questions:

1) Respondents were offered to give a definition of critical media literacy (an open question).

2) Respondents were offered to fill in a 'tick in the box' grid which contained 20 activities traditionally associated with media literacy; the given activities comprised technical media literacy tasks (operating interactive board, use of the web for distance instruction), critical evaluation of media sources, tasks connected with transfer of information from one signal system to another (e.g. mind maps), activities, connected with commercial aspect of the media (advertising). One more option was an open question (*add other tasks...*). Here instructors were asked to tick off tasks regularly used in class while students were asked to tick off same techniques in case they were mastered and name the discipline (courses) that were instrumental in acquisition of the given technique. As an alternative, they were offered to provide the name of the instructor who enabled acquisition of the technique. Finally, here students were asked to tick off those activities which they were ready to implement themselves as part of their professional performance as EFL teachers.

3) Both instructors and students were asked to comment on challenges/obstacles that impeded acquisition/use of the techniques presented in the grid.

All in all, 36 junior students, 33 senior students and 26 staff were interviewed at Step 1. In addition to investigating variety of instructors' media competency toolkit and state of students' readiness to implement the basic assortment of media literacy training at school, the questionnaire allowed for discovery of more far-reaching issues, which might help with cross-curricular CML course development:

1) What are the gaps in media-literacy task provision (are there tasks that most teachers totally neglect through lack of coordination?)

2) What is general effectiveness of CML training (are there procedures stated as 'taught' by instructors but not stated as 'acquired' by students?)

3) Is there overall consistency within MLE tasks implementation? (Are they used throughout 3 years of training in IFL department or are there certain tasks that are introduced by 1 instructor to be 'dropped' and never addressed again (which is detrimental to reaching 'operational' level of the technique).)

4) Which instructional lacunas could be pointed out (courses or modules that are not engaged in CML education in general?)

5) Does IT module within EFL curricular effectively provide what it should provide – technical MLE skills?

6) Finally, do students and staff both have a clear (or, for that matter, at least basic) understanding of what MLE is?

Analysis of students' answers provided somewhat disappointing results: 35% of junior student respondents have never encountered the term or confessed very vague grasp of its essence – *'something to do with IT as means of language instruction'*. 15% of answers limit CML to technical media literacy, still another 15% connect it with 'media culture' and motivational component of addressing media in everyday life (media access). Media evaluation (ME), and media production (MP) as constituents of MLE were mentioned by less than 10% of all participants. What makes this part of feedback still more upsetting is clear lack of any progress in the grasp of the notion for undergraduates: (40% refused to give a definition of the notion, 25% connect it with operational skills. Media evaluation and production have been mentioned in 2 questionnaires (less than 5%).

Teachers demonstrate more adequate grasp of the notion; only 13% confessed 'vague idea' of the notion, and another 13% connected it with technical media literacy. In every other case media evaluation and media production have been consistently highlighted.

Predictably, for third year students 3 activities in media-literacy task provision almost unanimously marked as 'not acquired'/ not ready to use were: *assessing reliability of*

online resources, web quests and media safety. 2 more tasks with less than 15% positive feedback ('can use') have turned out to be: a) use of online gaming activities for instructional purposes; b) use of newspapers in a language class. Undergraduates seem to have similar (and even more pronounced) gaps.

Staff questionnaires also have prominent lacunas as to CML activities implementation; of those interviewed only *one* colleague admitted use of interactive board, 1 focused on media-safety activities (e.g. potentially dangerous forums and on-line groups for teens), 2 made use of literary transformation activities (i.e. making table games based on literary works) and none used 'survival CML tasks' (looking for discounts, feedback on films, books, services rendered and the like).

Let's address the question of instructional lacunas (or courses that 'do not work'). Ideally, the feedback given by students should have reflected the entire curriculum – *all* courses and modules should have been engaged in MLE. The state-of-the-art situation is far from this ideal: I have tried to rate courses stated as most helpful in MLE acquisition – the result being:

1. EGP.
2. IT courses.
3. Linguacultural studies, History of English speaking countries.
4. Methods of teaching English as a Foreign language.
5. Theoretical Phonetics.
6. School experience.
7. CML acquisition through individual tuition (scientific advisorship *or* projects within hidden curriculum).
8. Miscellaneous disciplines.
9. Self-taught (self-access).

Curricular modules almost totally *missing* in the feedback as to MLE effectiveness are core (basic) curricular courses (with the exception of Philosophy and Mathematics, mentioned by 2 and 4 respondents). The number of teachers engaged in MLE (those mentioned in Section 2 at least once) is 17 for third-year students. Undergraduates provide a more limited list of 14 staff.

MLE task implementation across curricular looks even less consistent: *mind maps* as information processing tool are listed as 'acquired/mastered' *by* more than 50% respondents. 27 of third-year respondents ascribe mind mapping acquisition to 1 course/1 instructor. The technique seems to be *never* (with 2 exceptions in two questionnaires) *addressed again*. Use of distance mode for assessment, feedback, self-access (course web sites and the like) is ascribed to 4 courses. Making poster presentations, collages, newspapers as part of project work is consistently addressed by 2 staff and hidden curriculum coordinator.

When introducing this questionnaire I had a particular objective of juxtaposing what members of staff claim to have taught/used as part of MLE with what students admit to have learned. The result of student/staff responses comparison looks intriguing (to say the least). 11 staff claim to have been using *newspaper activities* as integral part of EGP instruction; students attribute newspaper focused instruction to 5 staff (2 of those, including myself, do not ascribe this type of activities to their toolkit). *Mind mapping* as a regular procedure is stated by 5 staff, while students almost universally associate it with one language instructor. Addressing commercial discourse, ads analysis and ad busting is ticked off as part of regular toolkit by 9 staff while students ascribe it mostly to three teachers. I could proceed enumerating these discrepancies, even though the difference in other cases is less marked. There seems to be a certain pattern of misbalance in these responses: many staff *claim* to practice instances of CML instruction; not all of these claims have evidence in students' questionnaires. In a number of cases students *claim* to have mastered an activity with the help of staff who never focus on it (and report its regular use). One such surprising discrepancy has been 11 students reporting newspaper-based activities *mastered* in the course of American Studies. Unlike mind mapping, this has never been the focal point in my course: what I did, though, was giving regular 'credibility check' work: tasks to read highly sensational/controversial/aggressive/judgmental publications and sift them for facts versus allegations with the help of more credible sources (newspapers included). In fact, it was a heuristic *operational level task* which might have had a 'learn by doing' effect.

Contrary to popular belief, IT courses have proved to be for the most part effective in operational ML formation – the average of 5 out of 20 media literacy activities are attributed to IT instructors.

When asked to comment on challenges/obstacles that impeded acquisition/use of the techniques presented in the grid students and staff produced contrasting feedback. For *staff* the major impediment is *lack of time*, next comes lack of general IT skills, and 'not necessary for the course' response. This part of feedback worked well for *needs analysis*: colleagues would like to make addition of digital stories, web-quests, language corpus techniques, interactive board, and distance mode of instruction to their toolkit (this need can be easily met with the help of peer instruction swap-shops). For students the main obstacle is lack of experience in implementing tasks (what they need is task-based approach to LME), lack of consistency for CML tasks in the course of

instruction ('they should be used more regularly'), with 'lack of time' and 'lack of IT literacy' taking third and fourth position.

To sum up, analysis of students and staff responses give ground for the following preliminary observations:

1) So far, unplanned and uncoordinated MLE effort of staff has led to a number of *gaps*, most evident of them being lack of focus on *ethical awareness* and *media evaluation* components.

2) General effectiveness of MLE is rather *low* (52% 'mastered' being the best result for an activity; in most cases 'mastery' is attributed to 5–10 different courses and instructors, with 1–5 students to a course).

3) MLE task implementation lacks general consistency, which is reflected in students' questionnaires (without any prompts or clues for giving this response).

4) Courses *not engaged* in CML formation are basic module curricular courses (History, Psychology, Physical Education, Life Safety Basics etc.). Since these courses comprise every baccalaureate program at USPU they might be considered *generally non-contributing* for MLE.

5) IT courses, often believed to be at fault when MLE is concerned, adequately contribute to media access and technical literacy skills. Their low productivity might be connected with supplying skills for which there is no further *demand* (for task-based activities).

6) Most staff have adequate grasp of CML notion, which they for some reason do not *impart* to students (the reason most likely being absence of the notion in the curriculum).

7) Results of junior and senior student feedback testify to *negative progress* in CML acquisition: if not implemented regularly many media literacy techniques might 'fade' and become non-identifiable for students.

8) For students, when a technique is stated as 'mastered', it is almost automatically (with very few exceptions) stated as 'ready to apply at school'. Students, for that matter, have a sound idea what 'mastered' is – it corresponds to operational level, *not* awareness level.

9) The toolkit of MLE activities is basic, not to say impoverished for students and staff both. 4 staff were able to add tasks to the list (2 of the activities – 'I can create PowerPoints and videos' being glaringly self-evident); as to students, there was one extension for junior group and one extended list of technical literacy skills from a senior student. None of the groups were limited in time to provide responses.

All in all, lack of communication in the university across disciplines studying media literacy results in expectedly mediocre (if not poor) performance. The question is what should *underlie* a more effective cross-curricular liaison?

There is a general universally applicable rule for effective content input – *manner* of presentation should be in keeping with *the matter*. In respect to MLE it means cross-curricular approach would work on condition **there is hierarchical system of tasks that address age, proficiency, core subject matter and the proper component of MLE itself**. Let's take a closer look at these prerequisites.

Age difference of university students has not so far been much of a focus, since technically all the 4 years of college refer to 'adult' audience. In practice, though, freshmen audience is markedly dissimilar from junior students – 3 years in academia make the difference. MLE tasks should be used discriminately, e.g. tasks:

– recycle thematic glossary by creating a crossword puzzle making use of <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/CrissCrossSetupForm.asp>;

- make a poster to illustrate a workshop item;
- design a digital story;
- make a Wiki publication;
- make a 'wanted' ad

are tasks technically manageable for 1–4 year students. When applied they might turn out to be heuristic tasks, tools to meet a certain high-order objective, edutainment or mere waste of time – depending upon *age* or learning experience of the target audience.

At first glance, it would seem a trivial observation that MLE tasks we design and implement should provide more effective mastery of core content. However, once generous sources like <https://namle.net/publications/media-literacy> or <http://www.mediaeducation.ru/akm.htm> are 'discovered' and addressed, some EGP instructors turn to be voraciously indiscriminate as to activities they introduce in a language class. Washing off printed stuff from a plastic bottle and asking students to remodel the ad or shooting an 'anti-tobacco campaign' version of "Three Piglets and the Big Bad Wolf" might be fine stand-alone activities, the question is how they fit within curricular framework.

Within the MLE field *proficiency* comprises 2 aspects – language proficiency and technical literacy. To apply the general rule of 'one focus – one challenge' to MLE tasks, the focus should be either the media text *or* operational challenge (mastering a new IT program), whereas focus on *both* might turn out to be impractical and counterproductive. E.g., shooting and presenting a 3-minute film to illustrate students' experimental instruction of a treatment group has proved an effective tool to highlight research presentation. Recording interviews of guest lecturers at conferences ELTA URALS has hosted proved a frustrating task

outmatching students' proficiency.

Besides, technical literacy as part of proficiency is much more problematic to estimate than language proficiency partially due to insufficient operational skills of IFL teachers. The 'estimation challenge' might be to a greater extent result of lack of liaison (often total) between IT teachers and EAP instructors. I think the problem is grounded in Federal Standard of Education for Pedagogy: the previous version (2011) contained core competencies:

– Readiness to apply main methods, ways and means of acquisition, storing, processing information, readiness to use PC as information management device (CC-8).

– Ability to [discriminately] use web information recourses (CC-9), which effectively outlined IT instructors' domain; in 2015 FSE anything pertaining to technical literacy is *conspicuously absent* (or should be painstakingly deduced, which is not in keeping with documents of this type). As a result *means* of MLE are liberated from *ends* and glide ecstatically in a carefully constructed void. EAP colleagues often try to provide *means* of MLE, with modest success. Cross-discipline IT and EAP integration (estimated by regularity of team-teaching, amount of integrated classes) might be considered a core prerequisite for effective cross-curricular MLE.

This brings us to a more general consideration – which aspect of critical media literacy should be focused on and become priority for

MLE: motivational, analytic (information-processing skills or mature reading skills in a broad sense), methodological, operational or creativity aspect? The answer might be unexpectedly simple – let's focus on the component that could be *taught*, which makes methodological aspect the focal point for EAP instructors' input. Even though facilitating creative thinking or fostering positive attitude is undoubtedly important (and seems to be mainstream fashion of pedagogy), these are aspects of blurred teacher-learner responsibility; the more so, measuring motivation or creativity in most cases borders on mystic rites. The input an effective cross-curricular MLE course would definitely need is a toolkit of applicable algorithms (analytic procedures, assessment scales, anchor papers, questionnaires etc.), preferably transferrable and adaptable to secondary education context.

Building a cross-curricular CMLE course with consistent focus on: a) type of student audience; b) contextualization of CML activities within discipline framework; c) close integration of IT and EGP disciplines; d) focus on skills transferrable to other ELT contexts – looks the order of the day. The purpose of this survey was to map out *needs analysis* of IFL (USPU) academic environment. Constructing, implementing this course and testing its effectiveness would be next stage and, consequently, perspective of research and collaborative effort of USPU staff.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медиаобразование и медиакомпетентность: Сб. учеб. программ для вузов / под ред. А. В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 292 с.
2. Протопопова В. В. Медиакомпетентность современного педагога // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: в 2-х т. Т. 1. Педагогика. Психология. – Самара: ПГСГА, 2009. – С. 285–288.
3. Симакова С. И. Формирование медиакомпетентности в системе вузовского образования // Вестник Челябинского государственного университета. Вып. 81. Филология. Искусствоведение. – 2013. – № 22 (313). – С. 160–165.
4. Федоров А. В. Медиакомпетентность молодежи – стихийная или... // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык – международный информационно-аналитический журнал. – 2014. – № 1 (06).
5. Федоров А. В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // Вестник высшей школы Alma Mater. – 2009. – № 7. – С. 34–44.
6. Федоров А. В. Медиаобразование и медиакомпетентность: анкеты, тесты, контрольные задания. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 136 с.
7. Antero Garcia, Robyn Seglem, Jef Share. Transforming Teaching and Learning through Critical Media Literacy Pedagogy Learning Landscapes. – Spring, 2013. – Vol. 6. – № 2. – P. 109–124.
8. Grigoryan A., John M. King. Adbusting: Critical Media Literacy in a Multi-Skills Academic Writing Lesson // English Teaching Forum. – 2008. – № 46 (4). – P. 2–9.
9. Hallaq T. Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA) // Journal of Media Literacy Education. – 2016. – № 8 (1). – P. 62–84.
10. Jacobs G. E. Developing Multimodal Academic Literacies among College Freshmen // Journal of Media Literacy Education. – 2012. – № 4 (3). – P. 244–255.
11. Meehan J. et al. Media Literacy in Teacher Education: A Good Fit across the Curriculum // Journal of Media Literacy Education. – 2015. № 7 (2). – P. 81–86.
12. Schilder E., Lockee B. & Saxon D. The Challenges of Assessing Media Literacy Education // Journal of Media Literacy Education. – 2016. – № 8 (1). – P. 32–48.
13. Scull T. & Kupersmidt J. An Evaluation of a Media Literacy Program Training Workshop for Late Elementary School Teachers // Journal of Media Literacy Education. – 2011. – № 2 (3). – P. 199–208.

14. Schmidt H. Helping Students Understand Media: Examining the Efficacy of Interdisciplinary Media Training at the University Level // *Journal of Media Literacy Education*. – 2014. – № 7 (2). – P. 50–68.
15. Tardy M. Christine. Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing. *English Teaching Forum*. – 2010. – № 48 (1). – P. 12–19.
16. Worsnop M. Chris. Media Literacy Through Critical Thinking / *Teacher Materials* // Center for Excellence in Media Literacy. – 2008. – 63 p.

REFERENCES

1. Mediaobrazovanie i mediakompetentnost' : Sb. ucheb. programm dlya vuzov / pod red. A. V. Fedorova. – Taganrog : Izd-vo Taganrog. gos. ped. in-ta, 2009. – 292 c.
2. Protopopova V. V. Mediakompetentnost' sovremennogo pedagoga // *Vysshee gumanitarnoe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy : v 2-kh t. T. 1. Pedagogika. Psikhologiya*. – Samara : PGSGA, 2009. – S. 285–288.
3. Simakova S. I. Formirovanie mediakompetentnosti v sisteme vuzovskogo obrazovaniya // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 81. Filologiya. Iskusstvovedenie*. – 2013. – № 22 (313). – S. 160–165.
4. Fedorov A.V. Mediakompetentnost' molodezhi – stikhiynaya ili... // *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk – mezhdunarodnyy informatsionno-analiticheskiy zhurnal*. – 2014. – № 1 (06).
5. Fedorov A. V. Tekhnologiya razvitiya mediakompetentnosti i kriticheskogo tvorcheskogo myshleniya v protsesse mediaobrazovaniya studentov: obshchie podkhody // *Vestnik vysshey shkoly Alma Mater*. – 2009. – № 7. – S. 34–44.
6. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie i mediakompetentnost' : ankety, testy, kontrol'nye zadaniya. – Taganrog : Izd-vo Taganrog. gos. ped. in - ta, 2009. – 136 c.
7. Antero Garcia, Robyn Seglem, Jef Share. Transforming Teaching and Learning through Critical Media Literacy Pedagogy Learning Landscapes. – Spring, 2013. – Vol. 6. – № 2. – P. 109–124.
8. Grigoryan A., John M. King. Adbusting : Critical Media Literacy in a Multi-Skills Academic Writing Lesson // *English Teaching Forum*. – 2008. – № 46 (4). – P. 2–9.
9. Hallaq T. Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA) // *Journal of Media Literacy Education*. – 2016. – № 8 (1). – P. 62–84.
10. Jacobs G. E. Developing Multimodal Academic Literacies among College Freshmen // *Journal of Media Literacy Education*. – 2012. – № 4 (3). – P. 244–255.
11. Meehan J.et al. Media Literacy in Teacher Education: A Good Fit across the Curriculum // *Journal of Media Literacy Education*. – 2015. № 7 (2). – P. 81–86.
12. Schilder E., Lockee B. & Saxon D. The Challenges of Assessing Media Literacy Education // *Journal of Media Literacy Education*. – 2016. –№ 8 (1). – P. 32–48.
13. Scull T. & Kupersmidt J. An Evaluation of a Media Literacy Program Training Workshop for Late Elementary School Teachers // *Journal of Media Literacy Education*. – 2011. – № 2 (3). – P. 199–208.
14. Schmidt H. Helping Students Understand Media: Examining the Efficacy of Interdisciplinary Media Training at the University Level // *Journal of Media Literacy Education*. – 2014. – № 7 (2). – P. 50–68.
15. Tardy M. Christine. Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing. *English Teaching Forum*. – 2010. – № 48 (1). – P. 12–19.
16. Worsnop M. Chris. Media Literacy Through Critical Thinking / *Teacher Materials* // Center for Excellence in Media Literacy. – 2008. – 63 p.

УДК 159.9.072:159.923
ББК Ю991+Ю93

ГСНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 13.00.01; 19.00.07

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института психологии, Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: jullyaa@yandex.ru.

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ОПРОСНИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое благополучие; психологические опросники; психометрические показатели; положительные эмоции; психологическая диагностика; методы психодиагностики; осмысленность жизни; положительные отношения; позитивная самореализация.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются основные подходы к диагностике психологического благополучия. Сторонники первого направления – гедонистического – объектом своего исследования делают оценку выраженности положительных эмоций (счастья) и сконцентрированы на изучении эмоционального и когнитивно-оценочного компонентов благополучия. Второе направление – эвдемическое – рассматривает благополучие как показатель позитивного функционирования личности, а также сторонники этого направления дифференцируют психологическое, личностное и социальное благополучие. Автор статьи концептуализирует компоненты психологического благополучия, которые отражают его сущность: положительные эмоции, мотивационная вовлеченность, осмысленность жизни, положительные отношения, позитивная самореализация. На основе анализа психологического конструкта психологического благополучия и психометрического эксперимента, проведенного среди старшеклассников, был разработан опросник психологического благополучия из 70-ти вопросов. В результате исследования обнаружилась взаимосвязь между отдельными компонентами психологического благополучия: позитивная самореализация наиболее тесно связана с вовлеченностью и осмысленностью жизни. Позитивные эмоции также тесно связаны с вовлеченностью и осмысленностью жизни. Позитивные отношения тесно связаны с позитивными эмоциями, вовлеченностью и осмысленностью жизни. Личность, демонстрирующая интенсивное включение в мотивационный поток, находит, как правило, больше источников смысла, опираясь на более дифференцированную понятийную систему. В заключение автор делает вывод о том, что предлагаемый опросник является надежным психодиагностическим инструментом.

Vodyakha Sergey Anatolievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHOMETRIC INDICATORS IN THE QUESTIONNAIRE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

KEYWORDS. psychological well-being; psychological questionnaire; psychometric indicators; positive emotions; psychological diagnostics; methods of psychodiagnostics; meaningfulness of life; positive relationship; positive self-realization.

ABSTRACT. The article deals with the main approaches to the diagnosis of psychological well-being. There are two main approaches. The first (hedonistic) one evaluates manifestation of positive emotions (happiness) and focuses on the analysis of emotional and cognitive components of well-being. The second approach (eudemonic) treats well-being as an indicator of positive functioning of a personality; well-being is divided into psychological, personal and social. The author conceptualizes components of psychological well-being, such as positive emotions, motivational involvement, meaningful lifestyle, positive relations and positive self-realization. The author presented the results of psychometric experiments on the development of psychological well-being questionnaire. The article discusses the correlation between the individual components of psychological well-being. The results manifested that the positive self-realization is most closely associated with the engagement and the meaningfulness of life. Positive emotions are also closely linked with the engagement and the meaningfulness of life. Positive relationship is closely connected with positive emotions, engagement and meaningful life. The person, who showed intense engagement into a motivational flow, finds more sources of meaning, based on a differentiated conceptual system. As a result, it is concluded that the proposed questionnaire is a reliable test.

В настоящее время проблема психологического благополучия становится все более актуальной в связи с широким распространением движения позитивной психологии во всем мире. Кросс-культурные исследования под руководством Э. Динера, К. Питерсена, Р. Райна и К. Шел-

дона в целом охватывают более ста стран. В России проблема психологического благополучия раскрывается в отдельных эмпирических исследованиях (Н. К. Бахарева, М. В. Бучацкая, А. В. Воронина, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова). Отечественные ученые касаются лишь от-

дельных аспектов субъективного и психологического благополучия личности, в то время как комплексных теоретико-эмпирических исследований, детально раскрывающих предикторы психологического благополучия личности, на взгляд автора, в отечественной психологии не проводилось.

Впервые исследование переживания качества жизни и психического здоровья было предпринято Дж. Гуриным, Дж. Веровым и Ш. Фелд. В дальнейшем эти исследования были продолжены Н. Брэдберном и Д. Капловичем. В результате обобщения полученного эмпирического материала Н. Брэдберн разработал теорию аффективного баланса. Согласно данной теории, баланс позитивных и негативных эмоций является основным показателем психологического благополучия личности.

В результате сформировалось две парадигмы исследования благополучия. Оценка выраженности положительных эмоций (счастья) стало объектом исследования первого (гедонистического) направления. В настоящее время сторонники этого направления ориентируются на изучение так называемого «эмоционального благополучия», а именно на эмоциональный и когнитивно-оценочный компоненты благополучия.

Второе направление исследований благополучия – эвдемоническое. Сторонники данного направления, такие как М. Ягода, К. Кейес и К. Рифф акцентируют внимание на благополучии как показателе позитивного функционирования личности. При этом исследователи дифференцируют психологическое, личностное и социальное благополучие.

К. Рифф и Б. Сингер, проанализировав различные подходы к исследованию субъективного благополучия в разных сферах жизни, определили структуру психологического благополучия, включающую такие переменные, как самопринятие, позитивные взаимоотношения, личностный рост, целеустремленность, умение преуспевать в среде функционирования, автономия.

Проанализировав результаты эмпирической верификации предложенной модели, К. Рифф сделала вывод о том, что предложенные измерения относятся к эвдемоническим ценностям. Данная концепция достаточно часто используется в работах отечественных ученых (Л. В. Жуковская, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова). Так, в исследовании Л. В. Жуковской применяется психодиагностическая методика, построенная в рамках данной концепции.

Другая эвдемоническая модель, разработанная Р. Райаном и Э. Диси в рамках теории самодетерминации, постулирует существование трех культурально незави-

симых сущностных потребностей человека, а именно потребностей в автономии (стремление к самостоятельному самоосуществлению, стремление быть источником всех событий своей жизни), компетентности (стремление согласовывать свою деятельность с личностным смыслом этой деятельности), связанности (стремление устанавливать и поддерживать открытые и доверительные социальные отношения).

Теория психологического благополучия М. Селигмана получила дальнейшее развитие в 2011 г. В своей новой книге «Процветай» он подверг критике свою собственную теорию подлинного счастья и существенно пересмотрел свою точку зрения на природу психологического благополучия.

Пятью элементами психологического благополучия, согласно М. Селигману, являются положительные эмоции, мотивационная вовлеченность, личностный смысл, позитивные отношения и позитивные достижения.

Объект и методы исследования

Автор данного исследования, проанализировав структуру благополучия по М. Селигману, уточнил содержание и формулировки каждого из компонентов. В результате показатели психологического благополучия были концептуализированы следующим образом.

1. Положительные эмоции. Конструкт, выражающийся в позитивной эмоциональности, преобладании положительных эмоций, и способность сопротивляться негативным воздействиям.

2. Мотивационная вовлеченность. Отражает степень включенности сознания в жизнедеятельность, заинтересованность в разрешении познавательных задач, любознательность и страстную вовлеченность в деятельность, в которой субъект компетентен.

3. Осмысленность жизни. Определяется как знание порядка, последовательности и цели своего существования, стремление и достижение достойных целей, а также чувство удовлетворения, сопровождающее рефлексии жизненного пути.

4. Положительные отношения. Позитивная социальность, выражающаяся в стремлении к эмоционально близким контактам, доверии окружающим людям и уверенности в положительном отношении большинства людей.

5. Позитивная самореализация. Стремление к достижению, выражающемся в убежденности в способности реализовать собственный потенциал и позитивном перфекционизме.

Психологическое благополучие, по мнению автора, отражает единство воспринимаемого уровня счастья и удовлетворенности жизнью, баланса положительных и

отрицательных эмоций, осмысленности жизни, позитивных социальных отношений, мотивационной вовлеченности в собственную жизнедеятельность и позитивной самореализации личности.

Результаты и их обсуждение

На основе анализа психологического конструкта психологического благополучия был разработан опросник психологического благополучия (ОПБ), состоящий из 70-ти вопросов, 5-ти шкал (по 12 пунктов на каж-

дую шкалу). Психометрические показатели были рассчитаны на основе исследований 567 старшеклассников и студентов г. Екатеринбурга в возрасте от 15-ти до 23-х лет. Показатель альфа Кронбаха равен 0,83, что свидетельствует о высокой надежности методики. Показатель корреляции между отдельными пунктами равен 0,5.

Показатели надежности по отдельным шкалам представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели надежности по отдельным шкалам опросника психологического благополучия

	Корреляция между пунктами	Альфа Кронбаха
Положительные эмоции	0,623650	0,801747
Мотивационная вовлеченность	0,693865	0,780420
Положительные отношения	0,555075	0,816217
Осмысленность жизни	0,683416	0,780580
Позитивная самореализация	0,606394	0,802781

Как видно из таблицы 1, альфа Кронбаха варьируется от 0,780420 до 0,802781, что свидетельствует о высокой надежности отдельных шкал опросника. Наивысший показатель надежности демонстрирует шкала «положительные отношения», выступающая в качестве базового показателя психологического благополучия в юношеском возрасте.

Проверка надежности посредством вычисления коэффициента альфа Кронбаха согласно М. Феру и В. Бакараку не требует процедуры ретеста или расщепления пунктов.

Определив степень надежности опросника психологического благополучия, необходимо рассмотреть его базовые психометрические характеристики.

Таблица 2

Первичная статистика по отдельным шкалам опросника психологического благополучия

Показатели	Среднее	Критерий Шапиро–Вилкса	p	Стд. откл.	Асимметрия	Экссесс
Положительные эмоции	40,7826	0,9741708	0,0000008	12,307	-0,177261	-0,8587
Мотивационная вовлеченность	41,6666	0,9719816	0,000003	10,818	-0,330169	-0,7418
Положительные отношения	40,4318	0,9800346	0,0001	11,831	-0,093748	-0,8651
Осмысленность жизни	41,1217	0,9721734	0,000003	11,125	-0,340817	-0,6618
Позитивная самореализация	41,7478	0,9654279	0,0000003	11,303	-0,442866	-0,5852

Как видно из таблицы 2, средние значения по отдельным шкалам варьируют от 40 до 42. Все шкалы соответствуют критериям нормального распределения в соответствии с показателями критерия Шапиро–Вилкса.

Шкала «Положительные эмоции» имеет среднее значение 40,78 при стандартном отклонении 12,3, что свидетельствует о достаточно высокой вариативности данного измерения. Критерий Шапиро–Вилкса равен

0,97417 при p равном 0,0000008, что доказывает нормальность распределения данной шкалы и ее репрезентативность. Асимметрия является слабой, что характерно для симметричного распределения данных. Показатели эксцесса также свидетельствуют о нормальности распределения данной шкалы.

Шкала «Мотивационная вовлеченность» имеет среднее значение 41,66 при стандартном отклонении 10,8, что является проявлением высокой концентрации резуль-

татов в области мер центральной тенденции. Критерий Шапиро–Вилкса равен 0,97417 при p равном 0,000003. Асимметрия является слабой, что характерно для симметричного распределения данных. Показатели эксцесса также свидетельствуют о нормальности распределения данной шкалы.

Шкала «Положительные отношения» имеет среднее значение 40,43 при стандартном отклонении 11,8, что является проявлением высокой степени рассеяния результатов относительно среднеарифметической величины. Критерий Шапиро–Вилкса равен 0,98003 при p равном 0,0001. Асимметрия близка к нулю, что характерно для абсолютно симметричного распределения данных. Показатели эксцесса также свидетельствуют о нормальности распределения данного компонента психологического благополучия.

Шкала «Осмысленность жизни» имеет среднее значение 41,12 при стандартном отклонении 11,1, что является проявлением

высокой концентрации результатов в области мер центральной тенденции. Критерий Шапиро–Вилкса равен 0,97217 при p равном 0,000003. Показатели эксцесса и асимметрии подтверждают гипотезу о нормальности распределения данного компонента психологического благополучия.

Шкала «Позитивная самореализация» имеет среднее значение 41,66 при стандартном отклонении 10,8, что является проявлением высокой концентрации результатов в области мер центральной тенденции. Критерий Шапиро–Вилкса равен 0,96542 при p равном 0,0000003. Показатели эксцесса и асимметрии свидетельствуют о нормальности распределения.

Для того чтобы выяснить, насколько отдельные шкалы соотносятся с конструктом психологического благополучия, необходимо рассмотреть интеркорреляции между шкалами опросника психологического благополучия.

Таблица 3

Интеркорреляции между шкалами опросника психологического благополучия

	Позитивные эмоции	Вовлеченность	Позитивные отношения	Осмысленность	Позитивная самореализация
Позитивные эмоции		0,539869	0,4894	0,555992	0,395628
Вовлеченность	0,5398		0,4543	0,554790	0,605953
Позитивные отношения	0,4894	0,454315		0,454091	0,385256
Осмысленность	0,5559	0,554790	0,4540		0,559454
Позитивная самореализация	0,3956	0,605953	0,3852	0,559454	

Анализируя таблицу 3, стоит отметить, что между отдельными шкалами значения варьируются от 0,385256 до 0,605953, что свидетельствует о том, что различные шкалы измеряют содержательно сходные, но не идентичные друг другу показатели, что означает баланс психологического благополучия. Уровень значимости коэффициентов корреляции равен не менее 0,01, что свидетельствует о высокой статистической надежности показателей взаимосвязи.

Позитивные эмоции, как видно из вышеприведенной таблицы, наиболее тесно связаны с осмысленностью (0,555992) и вовлеченностью личности (0,539869). Другими словами, чем чаще личность испытывает позитивные эмоции, тем легче найти ей смысл жизни и тем чаще она чувствует, что ее жизненный путь соответствует призванию. Также положительные эмоции тесно связаны со стремлением личности активно включаться в события, воздействующие на ее жизненный мир. Позитивная эмоциональность также довольно тесно связана с

позитивными отношениями (0,4894) и позитивной самореализацией (0,395628). На основании анализа данных результатов можно предположить, что чем чаще личность проявляет положительные эмоции, тем выше уверенность в том, что большинство людей являются приятными людьми, достойными поддержания отношений с ними. Также положительные эмоции связаны с убежденностью в том, что личностный потенциал может полноценно реализовываться в той социальной среде, в которой личность функционирует.

Вовлеченность, как наглядно представлено в таблице 3, наиболее тесно связана с позитивной самореализацией (0,605953). Этот факт свидетельствует о том, что чувство мотивационного потока и внутренняя мотивация повышает уровень реальных достижений, оказывая позитивное влияние и на уровень притязаний. Личность с высоким уровнем способностей может нередко демонстрировать неуспех за счет того, что интеллектуальная или практическая задача

считается скучной. Также вовлеченность очень тесно связана с осмысленностью (0,555992) и с позитивными эмоциями (0,555992). Личность, демонстрирующая интенсивное включение в мотивационный поток, находит, как правило, больше источников смысла, опираясь на более дифференцированную понятийную систему. Стремление к интенсивным контактам и глубокий интерес к собеседнику повышает уровень позитивной социальности.

Позитивные отношения в большей степени связаны с положительной эмоциональностью, то есть чем более удовлетворительны отношения личности с окружающими, тем чаще она переживает положительные эмоции. Позитивная социальность также позволяет находить экзистенциальный смысл жизни в теплоте и доверительности отношений с близкими людьми.

Осмысленность в равной степени связана с позитивными эмоциями, мотивационной вовлеченностью и позитивной само-

реализацией. Другими словами, осмысленная жизнь повышает положительную валентность эмоций, активность включения в деятельность и стремление к продуктивному способу самоосуществления.

Позитивная самореализация наиболее тесно связана с вовлеченностью и осмысленностью жизни. Тем самым подтверждается гипотеза, что для людей, воспринимающих мир как цепь взаимосвязанных интересных событий, а также как закономерное следствие программируемых событий, самутверждение выражается в стремлении к первенству без чувства превосходства.

Заключение

На основании вышеизложенного можно заключить, что опросник психологического благополучия является статистически надежным и содержательно валидным инструментарием диагностики эвдемонических и гедонистических компонентов психологического благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Креативность старшеклассников как предиктор психологического благополучия в школе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 91–95.
2. Вяткин Б. А., Давыдова Е. С., Забелина Е. В. Ведущая активность как фактор преодоления личностной беспомощности в образовательном процессе (на материале изучения поведения младших школьников и подростков) // Образование и наука. – 2014. – № 6. – С. 77–94.
3. Ryan R. and Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing // American Psychologist. – 2000. – № 55. – P. 68–78.
4. Sheldon K. M. & Kasser T. Psychological threat and extrinsic goal striving // Motivation and Emotion. – 2008. – № 32. – P. 37–45.
5. Seligman M. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. – New York : Free Press, 2011.

REFERENCES

1. Vodyakha S. A. Kreativnost' starsheklassnikov kak prediktor psikhologicheskogo blagopoluchiya v shkole // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 6. – S. 91–95.
2. Vyatkin B. A., Davydova E. S., Zabelina E. V. Vedushchaya aktivnost' kak faktor preodoleniya lichnostnoy bospomoshchnosti v obrazovatel'nom protsesse (na materiale izucheniya povedeniya mladshikh shkol'nikov i podrostkov) // Obrazovanie i nauka. – 2014. – № 6. – S. 77–94.
3. Ryan R. and Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing // American Psychologist. – 2000. – № 55. – R. 68–78.
4. Sheldon K. M. & Kasser T. Psychological threat and extrinsic goal striving // Motivation and Emotion. – 2008. – № 32. – R. 37–45.
5. Seligman M. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. – New York : Free Press, 2011.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.025.7-053*465.00/07"
ББК 4410.241

ГРНТИ 14.23.09

Код ВАК 13.00.02

Воронина Людмила Валентиновна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики обучения естественному, математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: L.V.Voronina@mail.ru.

Карпова Мария Владимировна,

студентка 4-го курса, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: karpovamv@e1.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЙ СТРОИТЬ СУЖДЕНИЯ И УМОЗАКЛЮЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: старшие дошкольники; логическое мышление; суждения; умозаключения.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются особенности формирования у детей старшего дошкольного возраста умений строить суждения и умозаключения. Цель статьи состоит в анализе и представлении игр и заданий для формирования у старших дошкольников умений строить суждения и умозаключения. В качестве методов исследования используются анализ психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы. Авторы отмечают, что перед тем как приступить к формированию у детей умений строить суждения и умозаключения, необходимо сформировать у них навыки следующих основных логических операций: анализа, синтеза, сравнения, сериации, классификации, обобщения, систематизации. Используя общепризнанную теорию поэтапного формирования умственных действий, авторы выделили этапы формирования логических приемов мышления: практический, зрительный, моделирующий, внешнеречевой, умственный. Авторы отмечают, что на протяжении педагогического процесса существенное влияние оказывают следующие психолого-педагогические условия, способствующие развитию у детей умений строить суждения и умозаключения: построено личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми, обеспечена опора на личный опыт ребенка при освоении им новых знаний, организована разнообразная деятельность детей, при этом ведущей деятельностью является игра, создана внутренняя (познавательная) положительная мотивация через создание проблемных ситуаций, ведется целенаправленное, систематичное, поэтапное формирование логических приемов в строго определенной последовательности. В современных программах дошкольного образования система заданий, направленных на развитие умений строить суждения и умозаключения, не всегда является полной и последовательной. В связи с этим авторы подобрали игры и задания для формирования умений строить суждения и умозаключения. Практическая значимость состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы в практике работы педагогов ДОУ.

Voronina Ludmila Valentinovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Theory and Methodology of Teaching Natural Sciences, Mathematics and Computer Science in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Karpova Maria Vladimirovna,

Fourth-year Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FORMATION OF THE SKILLS TO BUILD JUDGMENTS AND MAKE CONCLUSIONS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

KEYWORDS: children of preschool age; logical thinking; judgment; conclusion.

ABSTRACT. The article describes the features of formation of the skills to build judgments and make conclusions of children of preschool age. The purpose of the article is to analyze and work out games and tasks to form the skills to build judgments and make conclusions for children of preschool age. The research methods of the paper are analysis of psychological-pedagogical, scientific-methodical and educational literature. The paper underlines that before formation of skills to build judgments and make conclusions, it is necessary to develop the following logical operations: analysis, synthesis, comparison, seriation, classification, generalization and systematization. Using generally accepted theory of stage-by-stage formation of mental acts, the authors identified the stages of formation of the logical methods of thinking: practical, visual, modeling, verbal, mental. The following pedagogical and psychological conditions have a great influence on formation of children's skills to build judgments and make conclusions: personality-oriented interaction of adults and children, support of the personal experience of the child in the development of new knowledge, variety of activities of children where the leading activity is a game, internal (cognitive) positive motivation through the use of problematic situations, purposeful, systematic, and gradual formation of logical methods of thinking in a strict sequence. Contemporary programs of preschool education present the system of tasks to develop skills to build judgments and make conclusions, which is not always complete and consistent. In this regard, the authors offered games and tasks to form skills to build judgments and make conclusions. The practical significance lies in the fact that the research material can be used in the practice of a teacher.

На современном этапе развития общества перед системой образования ставится задача воспитания человека, обладающего глубокими знаниями и видами деятельности, позволяющими применять знания для творческого решения возникающих в процессе деятельности различного рода проблемных ситуаций. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что одной из задач дошкольного образования является создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка [14], таким образом, становится очевидным, что оперативности знаний, то есть применения знаний по образцу, недостаточно. Обучение должно способствовать формированию у обучающихся таких качеств знаний, как гибкость, обобщенность, системность, которые, в основном, проявляются в умении строить суждения и умозаключения. Суждение – форма мышления, в которой что-либо утверждается или отрицается о предметах, их признаках, их отношениях. В языке суждения выражаются с помощью предложений. Умозаключение – форма мышления, посредством которой из одного или нескольких истинных суждений, называемых посылками, по определенным правилам вывода получают заключение [4].

В современной психологии существуют различные направления исследования становления логических структур мышления. Все они сходятся в признании того, что основы этой структуры закладываются в дошкольном возрасте. Это можно проследить в работах Л. С. Выготского [2], А. В. Запорожца [6], М. В. Крапиной [7], Л. Ф. Тихомировой [14] и др. В современных программах дошкольного образования [5; 11; 12] предприняты попытки формирования у детей дошкольного возраста некоторых логических приемов путем включения специальных заданий, но при этом система заданий, направленных на формирование конкретных логических приемов, а также для развития умения строить суждения и умозаключения, не всегда является полной и последовательной.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы по проблеме развития у детей старшего дошкольного возраста умений строить суждения и умозаключения можно сделать вывод о том, что данной проблеме не уделяется особого внимания, что подтверждает актуальность проблемы.

На протекание педагогического процесса существенное влияние оказывают психолого-педагогические условия. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы (в том числе современных образовательных программ дошкольного образования, таких как «Детство» (под редакцией Т. И. Бабаевой, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой) [5], «Открытия» (под редакцией Е. Г. Юдиной) [11], «Радуга» (под редакцией Е. В. Соловьевой) [12]), нами выделены следующие психолого-педагогические условия, способствующие развитию у детей умений строить суждения и умозаключения:

1. Личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми, то есть создание таких ситуаций, когда каждому ребенку предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств, способов деятельности; обеспечение опоры на личный опыт ребенка при освоении им новых знаний [11, с. 20].

2. Организация разнообразной деятельности (игровой, продуктивной, исследовательской, учебной). При этом ведущей деятельностью является игра.

3. Создание у детей внутренней (познавательной) положительной мотивации через использование на занятии проблемных ситуаций, разрешение которых возможно с помощью того действия, к формированию которого намечено приступить на данном занятии.

4. Целенаправленность, систематичность, поэтапность формирования логических приемов в строго определенной последовательности [1, с. 243]. Опираясь на этапы развития мышления детей раннего и дошкольного возраста (от наглядно-действенного к наглядно-образному, а затем к словесно-логическому), а также используя общепризнанную теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) [13], мы выделили следующие этапы формирования логических приемов мышления:

1. *Практический* – ребенок действует непосредственно с предметами.

2. *Зрительный* – ребенок только наблюдает за предметами, выполняя прием в образном плане.

3. *Моделирующий* – ребенок выполняет действия не с самими предметами, а их заместителями, моделями, использует знаки (символы).

4. *Внешнеречевой* – выполнение действия со словесно заданными объектами.

5. *Умственный* – выполнение действия в умственном плане [10, с. 132].

Перед тем как приступить к обучению дошкольников суждениям и умозаключени-

ям, необходимо сформировать у них навыки следующих основных логических операций: анализа, синтеза, сравнения, сериации, классификации, обобщения, систематизации. Все указанные операции не могут проявляться изолированно, вне связи друг с другом. В основе более сложных операций мышления лежит анализ и синтез. Каждая из мыслительных операций может быть рассмотрена как соответствующее умственное действие.

После проведенной работы дети должны уметь:

- выполнять анализ и синтез, называть свойства, знать знаки-символы, обозначающие свойства: цвет, форма, размер, толщина и др.;
- кодировать и декодировать информацию о свойствах предметов;
- строить сериационные ряды из 10-ти и более предметов;
- сравнивать, классифицировать и обобщать предметы по одному, двум или трем свойствам.

Следующий этап – формирующий. На этом этапе педагог формирует у детей умения строить суждения и умозаключения. Для этого детям во время занятий, а также в режимные моменты предлагаются различные игры и задания. Приведем примеры некоторых игр и заданий.

Для развития представлений об истинных, ложных и неопределенных суждениях, отлично подойдет игра «Бывает – не бывает». Суждения педагог придумывает сам, опираясь на жизненный опыт ребенка. Приведем примеры суждений для этой игры: 1) зимой цветут яблони; 2) на вишне растут шишки; 3) летом нужны сани; 4) зимой река замерзает; 5) не любит Шарик яблоки и т.п. С помощью этой игры ребенок учится определять, истинны, ложны или неопределенны конкретные суждения по представлению.

После того как ребенок определил значение истинности данных суждений, педагог предлагает ребенку придумать свои истинные, ложные и неопределенные суждения. Если ребенок затрудняется, педагог может предложить ребенку посмотреть на предметы, что его окружают, и придумать суждения с этими предметами. С помощью этой игры ребенок учится формулировать суждения с заданным значением истинности по представлению.

Опишем задание, которое педагог может предложить детям для развития представлений об истинных, ложных и неопределенных суждениях: педагог показывает детям картинку и проговаривает предложение – однажды Незнайка и Знайка спрятались во время дождя под зонтиком. После этого задается вопрос: Правильное это суж-

дение или нет? Если суждение неверно, то исправьте его так, чтобы оно стало верным. Затем педагог предлагает другие суждения по этой картинке: Незнайка спрятался под зонтиком, и Знайка спрятался под зонтиком и т.п. Необходимо иметь в виду, что если под зонтиком нарисован только Незнайка, или только Знайка, или под зонтиком никого нет, то высказывание ложное. По одной картинке педагог может предложить детям несколько суждений и попросить также исправить ошибки. После того как ребенок определил значение истинности данных суждений, педагог предлагает ему придумать свои истинные, ложные и неопределенные суждения по картинке. С помощью этого задания ребенок учится определять, истинны, ложны или неопределены конкретные суждения по наглядности.

Для развития представлений об общих и частных суждениях можно использовать картинки с изображением животных. Педагог дает ребенку задание определить значение истинности суждения, используя слова «все», «некоторые», «ни один». Например, перед ребенком картинка с изображением зайцев. Воспитатель предлагает следующие суждения: некоторые зайцы едят морковь, все зайцы белые, ни один заяц не ест капусту и т.д. С помощью этого задания ребенок учится определять значение истинности конкретных общих и частных суждений по наглядности. Также можно попросить детей самим сформулировать суждения, используя слова «все», «некоторые», «ни один».

Для развития у дошкольников представлений о свойствах отношений, умения строить правильные умозаключения на основании свойств отношения можно использовать различные логические задачи. Например: Лягушка встречала гостей. Лиса пришла раньше Медведя, Волк позже Зайца, Медведь раньше Зайца, Сорока позже Волка. Кто пришел раньше всех? Кто позже всех? В каком порядке приходили гости?

Если ребенок затрудняется при выполнении задания, можно предложить ребенку выложить картинки с изображением животных в том порядке, в котором они приходили в гости к Лягушке. С помощью этого задания ребенок учится решать логические задачи об отношении между величинами.

Для развития у дошкольников представлений о дедуктивных умозаключениях детям интересны будут задания закончить предложение.

Все зайцы любят капусту. Полкан не любит капусту. Следовательно...

Все коты любят рыбу. Кузьма – кот. Значит...

Все коты любят молоко. Шарик не любит молоко. Следовательно, Шарик...

С помощью таких заданий дети учатся строить правильные дедуктивные умозаключения.

Для формирования умения видеть и исправлять ошибки в умозаключении детям можно дать задание, подобное данному: Гуляя по лесу, Незнайка увидел, как в кустах промелькнул какой-то полосатый зверь. «Все тигры полосатые, – подумал Незнайка, – значит, это был тигр». Прав ли Незнайка? Почему?

Эти игры и задания предлагаются де-

тям как на занятиях, так и в различных режимных моментах или во время свободной деятельности детей.

Для изучения уровня сформированности у детей умения строить суждения и умозаключения нами были выделены критерии, показатели и разработаны диагностические задания. Представим в таблице 1 примеры заданий для диагностики уровня сформированности у детей умений строить суждения и умозаключения.

Таблица 1

Критерии, показатели и задания, определяющие у дошкольников уровень сформированности умений строить суждения и умозаключения

Критерии	Показатели	Задания
Представления об истинных, ложных и неопределенных суждениях.	Представления о суждениях и их возможных значениях истинности.	В школе Пете задали составить рассказ про его семью, послушайте его и скажите, все ли верно в нем? «У меня очень маленькая семья: мама, папа, я и двое моих сестер, которых зовут Марина и Таня. Я самый старший в семье, мне 7 лет. Моей сестре Свете 9 лет, она ходит на работу, она продавец. Пока Света на работе, мама ходит в школу, делает уроки и помогает Тане. Тане 17 лет и в этом году она заканчивает институт. Папа помогает маме сделать уроки и укладывает ее спать». Все ли верно в этом рассказе? Что неправильно? Исправьте ошибки, чтобы все предложения стали верными.
	Умения определять, истинны, ложны или неопределенны конкретные суждения по наглядности и по представлению.	На столе лежат фигурки сказочных героев – (Бабы Яги, Дюймовочки, Мальвины, Снежной королевы, Чиполлино, Кощея Бессмертного), с утверждением того, что у всех героев есть сердце. Детям предлагается ответить на вопросы (правильно, неправильно, невозможно определить): У всех героев доброе сердце? У Дюймовочки доброе сердце? У Кощея Бессмертного и Снежной королевы злое сердце? У Бабы Яги доброе сердце? Можно ли по внешнему виду героя определить, что у него доброе сердце?
	Умения изображать ситуацию по суждению с заданным значением истинности.	Дорисуйте рисунок (тарелку) так, чтобы для него предложение – «На тарелке лежат овощи» было неверным. Что ты нарисовал на тарелке? Почему?
Представления об общих и частных суждениях.	Раскрытие смысла слов «все», «некоторые», «ни один».	Нарисуйте геометрические фигуры: 6 квадратов и 3 овала. Раскрасьте желтым цветом некоторые квадраты. Сколько квадратов вы раскрасили? Почему? А как по-другому можно было выполнить то задание? А как сказать, не называя числа, сколько овалов раскрашено? (Ни один овал не раскрашен).
Представления о причине и следствии, условных суждениях.	Умения выражать причинно-следственные отношения в форме условных суждений «Если..., то...», «..., потому что ...», «..., поэтому...».	Придумайте начало предложения: – Если ..., то нужно надевать теплые вещи. – ..., поэтому он получил двойку. – Если..., то его нужно зашить. Закончи предложение: – Если не поливать цветы, то... – Появились лужи, потому что... – Если на небе появилась луна, то...

Представления о соединительных и разделительных суждениях.	Раскрытие смысла слов «и», «или», «либо, либо».	Нарисуйте вазу, чтобы она была большая и синяя. Нарисуйте в ней один цветок, чтобы он был большой и маленький. Почему вы не смогли нарисовать такой цветок? Как же правильно сказать? (Нарисуйте цветок, чтобы он был либо большой, либо маленький).
	Умения определять значение истинности конкретных соединительных и разделительных суждений по наглядности и по представлению, доказывать свой ответ.	Маша попросила у родителей на День рождения новую куклу и сказала, что она должна быть: в желтом или красном платье, либо с голубыми, либо с зелеными глазами, с черными и короткими волосами. В каком случае родители выполнили пожелание дочери (детям демонстрируются картинки)? Света отправилась в магазин за помидорами, чтобы приготовить салат. Ей нужно купить красные и мягкие помидоры. Она сделала все верно. Могла ли Света купить: зеленые твердые помидоры; красные твердые помидоры; зеленые мягкие помидоры?
	Умение формулировать истинные соединительные и разделительные суждения по наглядности и по представлению.	Вставьте слова «и» или «либо»: 1) ветер сильный ... холодный; 2) собираясь в школу, Катя выглянула в окно, чтобы узнать погода солнечная ... пасмурная; 3) Соня собирается поехать в театр на следующей неделе в среду ... четверг; 4) спелая груша сочная ... сладкая.
Представления о свойствах отношений, умений строить правильные умозаключения на основании свойств отношений.	Умение решать логические задачи об обратном отношении между величинами двух предметов (если $a=b$, то $b=a$; если $a>b$, то $b<a$).	Закончите предложения: – если конфет больше, чем печенья, то печенья...; – если жираф выше слона, то слон...; – если уши у зайца длиннее, чем у лисы, то у лисы...; – если свинья тяжелее козы, то коза...; – если детский сад слева от школы, то школа...
	Умения решать логические задачи об отношении между двумя величинами, если известны их отношения с третьей величиной (если $a=b$, $b=c$, то $a=c$; если $a>b$, $b>c$, то $a>c$).	Решите задачи: 1. Медведь больше лисы, лиса больше зайца. Кто самый большой? 2. Миша сильнее Толи, Толя сильнее Славы. Кто самый сильный? Кто самый слабый?
Представления об индуктивных умозаклчениях.	Умения проводить индуктивные доказательства.	Докажите, что синий карандаш самый короткий. Каждый карандаш сравнивается с синим карандашом по длине, проверяется, что данное отношение выполняется для каждого карандаша.
Представления о дедуктивных умозаклчениях.	Умения видеть и исправлять ошибки в умозаклчениях.	Чиполлино гулял по лесу и увидел, как из-под куста торчит длинный пушистый хвост. «У всех лис длинный пушистый хвост, – подумал Чиполлино, – значит, под кустом спряталась лиса». Прав ли Чиполлино? Почему?
Представления об умозаклчениях по аналогии.	Умения устанавливать отношения между понятиями, подбирать понятия по аналогии, по наглядности и по представлению.	Среди пяти слов найди то, которое подходит: 1) к слову курица, как корова к теленку: Корова – теленок, курица – (курятник, пшено, яйцо, цыпленок, петух); 2) к слову собака, как курица к курятнику: Курица – курятник, собака (щенок, будка, кость, ошейник, цепь).

В данной таблице первые четыре критерия и связанные с ними показатели определяют уровень сформированности умений строить суждения, а последние четыре – строить умозаключения. Данные задания предлагаются детям индивидуально в свободное от занятий время. Результаты вы-

полнения детьми заданий фиксируются педагогом в специальном протоколе диагностики. Каждый критерий оценивается по 3-балльной шкале: если ребенок правильно выполнил задание (или несколько заданий, если они имеются на определенный критерий) и смог объяснить свой выбор – 3 бал-

ла. Если ребенок правильно выполнил задание, но объяснить не смог (хотя бы 1 задание) – 2 балла. Если ребенок правильно выполнил задание при помощи наводящих вопросов (хотя бы 1 задание) – 1 балл. Если ребенок выполнил задание неверно или вообще не смог выполнить задание – 0 баллов.

Уровни сформированности умений строить суждения и умозаключения определяются количеством набранных баллов. Каждому уровню соответствуют качественные характеристики, которыми обладает ребенок.

Ребенок с *высоким уровнем* (19–24 баллов) сформированности умения строить суждения и умозаключения обладает следующими качествами: сформированы представления об истинных, ложных и неопределенных суждениях, об общих и частных суждениях, о причине и следствии, условных суждениях, о соединительных и разделительных суждениях, о свойствах отношений; сформированы умения строить правильные умозаключения на основании свойств отношений. Ребенок владеет умениями проводить индуктивные доказательства. Сформированы представления о дедуктивных умозаключениях, об умозаключениях по аналогии. Может объяснить свой выбор.

Ребенок со *средним уровнем* (13–18 баллов) сформированности обладает такими качествами, как: в достаточной степени сформированы представления об истинных, ложных и неопределенных суждениях, об общих и частных суждениях, о причине и следствии, условных суждениях, о соединительных и разделительных суждениях, о свойствах отношений; сформированы умения строить правильные умозаключения на основании свойств отношений. Ребенок владеет умениями проводить индуктивные доказательства. Сформированы представления о дедуктивных умозаключениях, об умозаключениях по аналогии. Однако он не может объяснить свой выбор или объясняет при помощи наводящих вопросов взрослого.

У ребенка с *низким уровнем* (0–12 баллов) сформированности умений строить

суждения и умозаключения не сформированы или сформированы в недостаточной степени представления об истинных, ложных и неопределенных суждениях, об общих и частных суждениях, о причине и следствии, условных суждениях, о соединительных и разделительных суждениях, о свойствах отношений, не сформированы умения строить правильные умозаключения на основании свойств отношений. Ребенок слабо владеет умениями проводить индуктивные доказательства. Сформированы представления о дедуктивных умозаключениях, об умозаключениях по аналогии. Ребенок выполняет задание при помощи наводящих вопросов взрослого.

Анализ результатов показал, что уровень сформированности умений строить суждения и умозаключения после проведения формирующей работы у дошкольников повысился. Дети научились самостоятельно определять возможные значения истинности, могут формулировать суждения, изображать ситуацию с заданным значением истинности. При помощи наводящих вопросов взрослого раскрывают смысл слов «все», «некоторые», «ни один». Самостоятельно выражают причинно-следственные отношения в форме условных суждений. Без затруднений определяют значения истинности конкретных соединительных и разделительных суждений. При помощи наводящих вопросов взрослого решают логические задачи об отношении между двумя величинами, если известны их отношения с третьей величиной. Аргументируют суждения для каждого отдельного элемента конечного множества. При помощи наводящих вопросов взрослого видят и исправляют ошибки в умозаключениях. Самостоятельно устанавливают отношения между понятиями. Это позволяет сделать вывод о том, что целенаправленное, последовательное и поэтапное обучение позволяет сформировать у детей умения строить суждения и умозаключения, а также способствует общему развитию детей старшего дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина Л. В. Формирование и развитие у дошкольников логических приемов мышления // Организация работы с родителями дошкольников в образовательном учреждении : сб. ст. и тезисов. В 2-х ч. – Екатеринбург, 2008. – Ч.2. – С. 242–253.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 224 с.
3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.
4. Гетманова А. Д. Логика : учебник для педагогических учебных заведений. – М. : ИКФ Омега-Л ; Высшая школа, 2002. – 416 с.
5. Детство : Примерная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. – Режим доступа: <http://www.fgo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Child.pdf>.
6. Запорожец А. В. Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошк. возраста : сб. ст. / под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. – М., 1995. – С. 91–101.
7. Кралина М. В. Особенности формирования логических приемов мышления у шестилетних детей :

автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 17 с.

8. Кралина М. В. Условия формирования логических приемов мышления у учащихся начальных классов. – Екатеринбург : УрГПИ, 1993. – 44 с.

9. Кралина М. В. Формирование логических приемов мышления у детей шестилетнего возраста : метод. рекомендации. – Свердловск : Свердл. пед. ин-т, 1989. – 22 с.

10. Кусова М. Л., Воронина Л. В. Использование логических операций в процессе подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте // Ученые записки ЗабГУ. Сер. : Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2016. – Т. 11. – № 6. – С. 130–137.

11. Открытия. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] / под ред. Е. Г. Юдиной. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Programma_Otkritie_2.pdf.

12. Радуга. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] / С. Г. Яковсон, Т. И. Гризик, Т. Н. Доронина, Е. В. Соловьева. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Raduga.pdf>.

13. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.

14. Тихомирова Л. Ф. Логика. Дети 7–10 лет. – Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2001. – 144 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m_1155.pdf.

REFERENCES

1. Voronina L. V. Formirovanie i razvitie u doshkol'nikov logicheskikh priemov myshleniya // Organizatsiya raboty s roditel'yami doshkol'nikov v obrazovatel'nom uchrezhdenii : sb. st. i tezisev. V 2-kh ch. – Ekaterinburg, 2008. – Ch.2. – S. 242–253.

2. Vygotskiy L. S. Voprosy detskoy psikhologii. – Spb. : SOYuZ, 1999. – 224 s.

3. Gal'perin P. Ya. Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1985. – 45 s.

4. Getmanova A. D. Logika : uchebnyk dlya pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. – M. : IKF Omega-L ; Vysshaya shkola, 2002. – 416 s.

5. Detstvo : Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] / T. I. Babaeva, A. G. Gogoberidze, O. V. Solntseva i dr. – Rezhim dostupa: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Child.pdf>.

6. Zaporozhets A. V. Razvitie logicheskogo myshleniya u detey v doshkol'nom vozraste // Voprosy psikhologii rebenka doshk. vozrasta : sb. st. / pod red. A. N. Leont'eva i A. V. Zaporozhtsa. – M., 1995. – S. 91–101.

7. Kralina M. V. Osobennosti formirovaniya logicheskikh priemov myshleniya u shestiletnykh detey : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1990. – 17 s.

8. Kralina M. V. Usloviya formirovaniya logicheskikh priemov myshleniya u uchashchikhsya nachal'nykh klassov. – Ekaterinburg : UrGPI, 1993. – 44 s.

9. Kralina M. V. Formirovanie logicheskikh priemov myshleniya u detey shestiletnego vozrasta : metod. rekomendatsii. – Sverdlovsk : Sverdl. ped. in-t, 1989. – 22 s.

10. Kusova M. L., Voronina L. V. Ispol'zovanie logicheskikh operatsiy v protsesse podgotovki detey doshkol'nogo vozrasta k obucheniyu gramote // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. : Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. – 2016. – Т. 11. – № 6. – С. 130–137.

11. Otkrytiya. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] / pod red. E. G. Yudinoy. – Rezhim dostupa: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Programma_Otkritie_2.pdf.

12. Raduga. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] / S. G. Yakobson, T. I. Grizik, T. N. Doronina, E. V. Solov'eva. – Rezhim dostupa: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Raduga.pdf>.

13. Talyzina N. F. Formirovanie poznavatel'noy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov. – M. : Prosveshchenie, 1988. – 175 s.

14. Tikhomirova L. F. Logika. Deti 7–10 let. – Yaroslavl' : Akademiya razvitiya : Akademiya Kholding, 2001. – 144 s.

15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m_1155.pdf.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.1:371.321
ББК 4426.81-270

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.01

Пронская Мария Геннадьевна,

аспирант кафедры педагогики, Московский государственный областной университет; 141014, Московская область, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24; e-mail: eki_mary@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДИКИ «СИЮМИНУТНАЯ СИТУАЦИЯ» НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностные ориентации; ситуационный подход; иностранные языки; личностное самоопределение; подростки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в школе; уроки иностранного языка.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается актуальная проблема формирования ценностных ориентаций подростков как основы их личностного самоопределения. Предлагается авторская методика «Сиюминутная ситуация», которая базируется на ситуационном подходе и соответствует концепции личностно ориентированного образования. В основе применения подхода лежит создание учебной ситуации, которая также носит воспитательный характер и позволяет придать личностный смысл изучаемому объекту. Методика реализована в виде учебно-методического пособия, которое может быть использовано на уроках иностранного языка, а также русского языка и литературы. Цель данного пособия – помочь учителю филологических дисциплин в работе по достижению личностных результатов обучения учеников и формированию системы ценностных ориентаций в частности. Учебно-методическое пособие представляет собой набор карточек, каждая из которых содержит две ситуации для обсуждения, их анализа и решения. Технология применения методики предполагает использование различных методов и приемов организации работы по формированию личности обучающегося. Суть методики заключается в ежеурочном использовании карточек с представленными учебными ситуациями, что ведет к активизации внутренних смыслов изучаемого материала через возможность выразить собственную позицию и аргументировать ее. Регулярное применение методики способствует формированию ключевых ценностей личности, повышает устойчивость системы ценностно-смысловых ориентаций, а также развивает коммуникативную компетенцию обучающихся. Методика прошла апробацию на достаточной выборке учащихся. В статье представлены результаты этого эксперимента, который показал значительные позитивные изменения в аксиологической системе личности учащихся, что свидетельствует об эффективности применения методики «Сиюминутная ситуация».

Pronskaya Mariya Gennad'evna,

Post-graduate Student, Department of Pedagogy, Moscow Region State University, Moscow, Russia.

FORMATION OF THE VALUE ORIENTATION SYSTEM OF TEENAGERS USING THE METHOD OF «MOMENTARY SITUATION» IN THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

KEYWORDS: value orientation; situational approach; foreign languages; personality self-determination; methods of teaching a foreign language; methods of teaching foreign languages at school; foreign language lesson.

ABSTRACT. The article studies the urgent problem of formation of value orientations of teenagers as bases of their personal self-determination. The author's method "Momentary situation" which is based on situation approach and corresponds to the conception of personality orientated education is offered. Creation of an educational situation is the cornerstone of application of this approach, it allows to give personal sense to the studied object. The method is realized in the form of an educational and methodological manual which can be used at the lessons of a foreign language, including Russian and Russian Literature. The purpose of this manual is to provide some help to the teacher of philological subjects to achieve personal results of training by pupils and to form a system of value orientations. The educational and methodological manual represents a set of cards, each of which contains two situations for discussion, their analysis and the decision. The technology of application of the method assumes the use of various methods and ways of the organization of work on formation of the identity of the student. The essence of the technique is to use one card containing educational situations every lesson that leads to activation of internal meanings of the studied material through an opportunity to express one's own opinion and to reason it. Regular application of the method promotes formation of key values of the personality, increases stability of the system of values and orientations, and develops communicative competence of students. The method has been tested on a selection of students. The results of this experiment which showed considerable positive changes in axiological system of the identity of students are presented in article. They prove "Momentary situation" to be an efficient method.

Становление личности в условиях современного общества связано с деформацией ее духовного потенциала, умышленной подменой ценностей в информационном пространстве. Такие условия требуют от личности умения критически относиться к действительности, твердой жизненной позиции и устойчивой системы ценностных ориентаций, которая, в свою очередь, является важной основой личностного самоопределения.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что традиционные классические подходы к проблеме формирования ценностных ориентаций изучены в достаточной степени. Однако снижение уровня нравственной культуры личности, отсутствие устойчивого ценностного отношения к окружающему миру показывают актуальность поиска новых способов решения этой проблемы.

Рассмотрим подробнее, как ценности влияют на отношения личности и общества и как они соотносятся с его целями. Определим понятия «ценность» и «ценностные ориентации».

Ценность – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира, определяемая не их свойствами, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений. В нравственных принципах, идеалах, установках и целях отражаются критерии оценки этой значимости [4]. Ценностные ориентации – отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве основных жизненных целей и мировоззренческих ориентиров, являющихся одним из регуляторов деятельности личности [5]. И. В. Дубровина, рассматривая готовность к личностному самоопределению, понимает его как сформированную систему представлений о своих правах и обязанностях, моральных принципах и убеждениях, умения анализировать жизненный опыт, расставлять приоритеты ценностей окружающей действительности и своих желаний, осознание своего места в настоящем и будущем [2].

Ценностная ориентация обеспечивается умением соотносить поступки с принятыми этическими принципами, знанием моральных норм, ориентацией в социальных ролях и межличностных отношениях, принятием общекультурных ценностей (семьи, дружбы, природы, Родины), нравственных ценностей (доброты, справедливости, любви и др.).

Ценностные ориентации связаны с ценностными ориентирами личности ученика, его оценкой мира и умением

ориентироваться в нем, понимание своего предназначения, выбором его целей и смыслов своих действий, принятием решений. Эти способности обеспечивают самоопределение ученика в различных ситуациях в учебе и в жизни [13].

Формированию системы ценностных ориентаций как основы личностного самоопределения индивида стоит уделять внимание уже в подростковом возрасте, когда личность подвержена наибольшему влиянию извне и имеет подвижную систему ценностей. К тому же в современной общеобразовательной школе наблюдается тенденция, при которой большое внимание уделяется учебной составляющей в ущерб воспитательной образовательного процесса. Эффективным способом решения этой проблемы является использование воспитательного потенциала изучаемых предметов.

Проблема формирования ценностных ориентации личности в условиях воспитательной системы разрабатывались учеными: Е. И. Артамоновой, Л. В. Байбородовой, И. Ф. Исаевым, Б. Т. Лихачевым, Н. Д. Никандровым, В. А. Слостениным и др. Использование образовательного пространства школы для воспитания ценностных ориентаций обучающихся рассмотрены в работах И. В. Бабуровой, Д. Л. Григоренко, Л. А. Кружковой, А. А. Кухтина, Е. Ф. Яценко и др. Решения проблемы воспитания личности в учебной деятельности представлены в трудах В. С. Аксенова, В. В. Краевского, О. И. Томенко, О. А. Чернухи, Е. П. Шевчук и др.).

Одним из эффективных подходов в воспитании личности ученика является ситуационный подход. Ситуационный подход – образовательная концепция, в основе которой лежит создание ситуации, направленной на формирование определенных компетенций учащихся. В основе применения подхода лежит создание учебной ситуации на уроке. Учебная ситуация – это особая структурная единица учебного процесса, в которой ученики с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия. Учебная ситуация – это такой фрагмент урока, в котором, выполняя задание, ученик совершает действия, которые далее станут его собственными, превратятся в его собственные приобретения, станут основой его развития [8].

В. В. Сериков рассматривает создание личностно ориентированной ситуации на уроке, которая требует обращения к личному опыту ребенка, как основу личностно ориентированного обучения. Обращение к субъектному опыту действуют на мотива-

цию, от которой зависит глубина и прочность знаний. Такая ситуация является также ситуацией обретения опыта, которая связана с проектированием способа жизнедеятельности учеников, в соответствии с его развитием, актуализирует силы саморазвития ученика. Учебная ситуация может содержать следующие компоненты: нравственный выбор, постановка целей, реализация ролей, самоанализ и самооценку, отказ от прежних и принятие новых ценностей, осознание своей ответственности [11].

Опираясь на вышеупомянутые достижения по решению данной проблемы, мы разработали методику формирования системы ценностных ориентаций личности на уроках иностранного языка «Сиюминутная ситуация». Иностранный язык при использовании коммуникативной методики обучения является, в первую очередь, средством общения, что позволяет применять разнообразные методы по формированию личности. Цель нашей методики – помощь учителю филологических дисциплин в работе по достижению личностных результатов обучения учениками основной школы, в частности становлению системы ценностных ориентаций обучающихся. Название методики отражает способ ее применения, то есть использование заранее подготовленной ситуации, соответствующей теме занятия в конкретный момент на уроке.

На основе методики сформировано учебно-методическое пособие, которое представляет собой комплект карточек с учебными заданиями или ситуациями, которые учитель по своему усмотрению использует на уроке. В каждой карточке представлены два различных метода, их можно использовать в качестве отдыха на уроке, смены вида деятельности, паузы или для начала урока. В комплект входит более 100 карточек. Задача учителя – перед самым уроком или в процессе планирования урока достать любую карточку и определить, как можно включить данные методы в занятие. Карточки распределены по категориям.

Категория «Семья. Дружба» способствует формированию у подростков представления о семье, ее ценностях, взаимоотношениях между близкими людьми и друзьями. Категория «Спорт, здоровый образ жизни, здоровье» развивает правильное отношение к здоровому образу жизни и проведению досуга. Категория «Россия, Родина» воспитывает чувство патриотизма и гордости за свою страну, знакомит с интересными фактами. Категория «Этикет, досуг, культура» развивает эстетическое мировоззрение учащихся, формирует понимание культурного поведения. Категория «Образование, школа» помогает в станов-

лении позитивного отношения ученика к своей школе и образованию в целом, знакомит с приемами самообразования и современной тенденцией обучения в течение всей жизни. Категория «Страны, языки, история» расширяет кругозор учащихся, воспитывает толерантное отношение к представителям других культур и национальностей, мотивирует на изучение иностранных языков. Категория «Человек, его внешность и характер» вырабатывает толерантное отношение к другим людям, умение оценивать и ценить их характер и внешность. Категория «Природа, экология» развивает экологическую культуру ученика.

В каждой категории представлены различные методы и приемы организации работы по формированию личности: описание картинки проблемного характера, вопросы для проблемной дискуссии, диалогов, прием «А верите ли Вы что?», прием «Объясни пословицу», темы для сочинений, вопросы о будущем и настоящем с аргументацией, постановка проблемы на примере сопоставления фактов, задания на абстрагирование, ассоциации.

Описание картинки проблемного характера относится как к словесным, так и наглядным методам обучения и воспитания. В наборе есть иллюстрации, на каждой из которых представлена ситуация проблемного характера. Например, фотография из СМИ, где дворники собирают сухие листья во флаг РФ. Предлагается обсудить сложившуюся проблему. Прием «Объясни пословицу» помогает не только сформировать коммуникативную компетенцию, основанную на сравнении двух народных мудростей на разных языках, но и расширить ценностно-смысловую сферу путем разъяснения собственной позиции в данном вопросе. Пример задания: «Объясните: “Если пытаешься угодить всем, то никому не угодишь”». Прием «А верите ли Вы что?» представляет ученикам невероятные факты действительности, которые помогают расширить кругозор и сформировать интерес к изучению той или иной области знаний. Например, «Верите ли Вы, что можно изучать по 100 иностранных слов за день?»; далее кратко разбирается информация о методе мнемотехник. Вопросы о будущем с аргументацией позволяют сформировать в сознании ученика его представление о собственном жизненном плане, сформулировать конкретные цели на будущее. Пример задания: «Порассуждать на тему: “К чему нужно стремиться?”». Вопросы о настоящем помогают ученику лучше понять себя, свою систему ценностей и мотивов. Например, предложить ученикам ответить на вопрос: «Кто Я?», предварительно подумав в тече-

ние 1–2 минут. Задания на абстрагирование и ассоциации предусматривают вопросы следующего содержания: «Какие ассоциации возникают у Вас, когда Вы слышите слова СВОБОДА, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ, ВЫБОР?». Они помогают ученику осознать ценность и значимость тех или иных явлений действительности, а также понять их новое для себя значение.

Все вышеперечисленные методы и приемы могут быть использованы для беседы, где ученик высказывает свое суждение с аргументацией и личной позицией, или же для проблемно-ценностной дискуссии. Все методы и приемы, представленные в методике, являются интерактивными, то есть предполагают взаимодействие учителя и учеников между собой. Однако пассивное поведение ребенка на уроке, отказ от ответа или принятия участия в дискуссии не исключают достижения вышеупомянутых результатов, поскольку даже если ученик не высказывает свою позицию вслух, он формирует ее в своем сознании, что также влияет на его систему ценностно-смысловых ориентаций.

Представленная нами методика прошла апробацию на базе муниципального образовательного учреждения «Островская средняя общеобразовательная школа» Раменского района Московской области. В эксперименте приняли участие 191 ученик 12–15 лет 6–8 классов и 5 учителей иностранного языка, школьный психолог, 9 классных руководителей. Учителям иностранного языка предлагалось использовать

методику «Сиюминутная ситуация» каждый урок на протяжении учебного года. Были сформированы две группы: экспериментальная – 107 человек и контрольная – 84 человека, в которой не применялась данная методика.

Диагностика результатов исследования проводилась в начале и в конце учебного периода с помощью следующих методик исследования: шкала терминальных и инструментальных ценностей (М. Рокич) и опросник «Личностный рост» (П. В. Степанов, И. В. Степанова).

Шкала терминальных и инструментальных ценностей М. Рокича является методикой изучения системы ценностных ориентаций методом ранжирования. Методика позволяет уловить индивидуальную закономерность формирования ценностных ориентаций или же предположить несформированность системы ценностей.

С помощью опросника удалось определить уровень устойчивости системы ценностных ориентаций на основании структурирования ответов и выявления закономерностей объединения ценностей в группы:

- устойчивая (наибольшее количество закономерностей);
- среднеустойчивая (меньшее количество закономерностей);
- неустойчивая (отсутствие закономерностей). Результаты представлены в таблице 1 через тире до и после эксперимента.

Таблица 1

Уровни устойчивости системы ценностных ориентаций

Уровни устойчивости системы ценностных ориентаций	Количество человек с данным уровнем в процентном соотношении	
	Экспериментальная группа (до – после)	Контрольная группа (до – после)
Устойчивый	28,5% – 30,5%	27,5% – 28%
Среднеустойчивый	38,1% – 42,5%	39% – 40,3%
Неустойчивый	33,4% – 27%	33,5% – 31,7%

Устойчивая система ценностных ориентаций помогает сформировать твердую жизненную позицию, повысить стабильность личности в определении собственного мнения. Как видно из таблицы, в экспериментальной группе устойчивости системы ценностных ориентаций повысилась значительно больше, чем в контрольной группе. Это свидетельствует о формировании значительной доли закономерностей в системе ценностных ориентаций, что расширяет возможности личности в выражении собственной позиции с опорой на ее базовые ценно-

сти.

Также удалось выявить, какие группы ценностей преобладают на данном этапе развития личности, то есть направленность ценностных ориентаций, что отражает жизненную позицию индивида:

- 1) терминальные: конкретные или абстрактные, ценности профессиональной самореализации, ценности личной жизни;
- 2) инструментальные: этические ценности, ценности общения, ценности дела, индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности, ценности само-

утверждения и принятия других. Результаты представлены в таблице 2 через тире до

и после эксперимента.

Таблица 2

Преобладание групп ценностей

Ценности	Экспериментальная группа (до – после)	Контрольная группа (до – после)
ТЕРМИНАЛЬНЫЕ		
конкретные	71% – 72%	70% – 67%
абстрактные	29% – 28%	30% – 33%
Ценности профессиональной самореализации	25% – 30%	25% – 26%
Ценности личной жизни	75% – 70%	75% – 74%
ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ		
Этические	11% – 10%	10% – 11%
Ценности общения	55% – 55%	50% – 53%
Ценности дела	34% – 35%	40% – 36%
Индивидуалистические	40% – 35%	40% – 36%
Конформистские	25% – 25%	23% – 26%
Альтруистические	35% – 40%	37% – 38%
Ценности самоутверждения	50% – 45%	50% – 49%
Ценности принятия других	50% – 55%	50% – 51%

Как видно из таблицы, в системе ценностных ориентаций подростков можно отметить преобладание конкретных ценностей над абстрактными, ценностей личной жизни над профессиональной самореализацией, ценностей общения над ценностями дела и этики, а также индивидуалистических над альтруистическими и конформистскими.

Среди терминальных ценностей наибольшее количество мест в верхней строке списка респондентов в обеих группах было занято следующими ценностями: здоровье, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, любовь. Среди инструментальных: воспитанность, честность, аккуратность, жизнерадостность.

После применения методики в экспериментальной группе в число приоритетных ценностей также попали активная деятельность, общественное признание, образованность, ответственность, терпимость, твердая воля.

В экспериментальной группе произошли более значительные изменения в системе ценностных ориентаций по сравнению с контрольной. Хотя эти изменения одинаковой направленности, то есть развитие ценностно-смысловой сферы происходит в соответствии с возрастными особенностями, в экспериментальной группе применение методики позволило повысить престиж ценностей профессиональной самореализации, дела, альтруистических ценностей и ценностей принятия других

больше, чем это произошло в контрольной группе. Эти изменения не свидетельствуют о низкой устойчивости системы ценностных ориентаций подростков в экспериментальной группе, потому что происходило целенаправленное воздействие на данную сферу, и, как видно из таблицы 1, устойчивость, наоборот, повысилась в силу увеличения количества закономерностей в преобладании ценностей.

Опросник «Личностный рост» (П. В. Степанов, И. В. Степанова) позволил оценить изменения в отношении к вышеупомянутым ценностям и оценить эффективность применения методики. Был выявлен характер отношения школьников к следующим объектам: Отечеству, Земле, миру, труду, культуре, знаниям, другим людям, людям другой веры, национальности, своему здоровью, внутреннему миру. В таблице 3 представлены результаты исследования в процентном соотношении через дефис до и после эксперимента в экспериментальной группе и контрольной группе.

Как видно из приведенной выше таблицы, изменилось отношение подростков к общечеловеческим ценностям, особенно в экспериментальной группе: мы видим значительное увеличение количества человек с устойчиво-позитивным и ситуативно-позитивным отношением к другим людям и людям другой национальности и веры (что также отмечалось при диагностике с помощью методики М. Рокича), отмечается повышение устойчиво-позитивного отноше-

ния к Отечеству. Данный факт говорит об эффективности применения методики в целях патриотического воспитания, несмотря

на использование иностранного языка как базы ее использования.

Таблица 3

Отношение к объектам действительности

Объект / отношение к нему	Устойчиво-позитивное		Ситуативно-позитивное		Ситуативно-негативное		Устойчиво-негативное	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Отечество	48%-58%	45%-47%	52%-42%	55%-53%	0	0	0	0
Земля	34%-42%	40%-40%	66%-58%	60%-60%	0	0	0	0
Мир	17%-15%	28%-23%	76%-79%	67%-70%	7%-6%	5%-7%	0	0
Труд	56%-60%	48%-48%	44%-40%	52%-52%	0	0	0	0
Культура	37%-40%	33%-32%	63%-60%	67%-68%	0	0	0	0
Знания	17%-20%	20%-20%	78%-80%	74%-75%	5%-0	6%-5%	0	0
Другие люди	32%-29%	28%-29%	59%-63%	62%-64%	7%-7%	7%-5%	2%-1%	3%-2%
Люди другой веры, национальности	10%-10%	13%-15%	55%-76%	54%-55%	20%-7%	18%-16%	15%-7%	15%-14%
Здоровье	12%-12%	14%-12%	80%-85%	76%-78%	8%-3%	10%-10%	0	0
Внутренний мир	38%-45%	40%-39%	56%-54%	54%-56%	5%-1%	4%-3%	1%-0	2%-2%

Отношение к своему здоровью и внутреннему миру, а также знаниям и труду (что также отмечалось выше в изменении системы ценностных ориентаций) также сменилось на устойчиво-позитивное или ситуативно-позитивное в экспериментальной группе, в отличие от контрольной. Это свидетельствует об улучшении отношения к себе и формировании ценностей, способствующих личностному самоопределению.

Результаты диагностики показывают эффективность применения методики «Сиюминутная ситуация» в учебном процессе. Отношение подростков к общечеловеческим ценностям изменилось на позитивное, они вышли на первый план, повысилась устойчивость системы ценностных ориентаций, что ведет к повышению уровня их жизнестойкости.

Данная методика обеспечивает реализацию ФГОС второго поколения, так как соответствует требованиям к результатам становления личностных характеристик вы-

пускника основной школы и способствует достижению личностных результатов в процессе освоения конкретного предмета. Применение методики «Сиюминутная ситуация» на уроках иностранного языка формирует чувство патриотизма и любовь к своему Отечеству, воспитывает гражданскую идентичность, ответственное отношение к учению, умение осознавать и принимать ценности человеческой жизни, соизмерять свои поступки с нравственными ценностями, умение уважать других, их ценности, культуру и национальность и вести конструктивный диалог, принимать культуру здорового образа жизни, заботиться об экологии и окружающей среде, развивает моральное сознание и компетентность в решении моральных проблем на основе личного выбора, коммуникативную компетентность, осознание значения семьи в жизни человека и общества, развивает эстетическое сознание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. – М. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2003.
2. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск : Титул, 2001. – 128 с.
3. Дубровина И. В. Психология : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1999. – 464 с.
4. Клюгина О. А. Технология формирования ценностно-смысловой компетентности //

Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 5. – С. 20–22.

5. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. – М. : АСТ, 2003. – 512 с.
6. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д. : ФЕНИКС, 1998. – 512 с.
7. Крысанова О. А. Ситуационный подход к формированию профессиональной компетентности будущего учителя физики в инновационной деятельности // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 1. – С. 28–31.
8. Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др. ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби – Проспект, 2004. – 432 с.
9. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников. – М. : Просвещение, 2010. – 192 с.
10. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // Гарант. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 15.12.2016).
11. Реан А. А. Развитие человека как личности и субъекта деятельности в образовательной системе // Стратегии воспитания в образовательной системе России / под ред. И. А. Зимней. – М., 2005. – С. 322–323.
12. Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии : монография. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
13. Сероветникова С. А. Воспитание ценностных ориентаций старших подростков средствами учебного предмета : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Петропавловск-Камчатский, 2016. – 30 с.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
15. Языкова Н. В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 2. – С. 49–54.

REFERENCES

1. Bol'shoy psikhologicheskij slovar' / pod red. B. G. Meshcheryakova, akad. V. P. Zinchenko. – M. : Praym–EVROZNAK, 2003.
2. Vaysburd M. L. Ispol'zovanie uchebno-rechevykh situatsiy pri obuchenii ustnoy rechi na inostrannom yazyke. – Obninsk : Titul, 2001. – 128 s.
3. Dubrovina I. V. Psikhologiya : ucheb. dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedeniy / I. V. Dubrovina, E. E. Danilova, A. M. Prikhozhan ; pod red. I. V. Dubrovinoj. – M. : Akademiya, 1999. – 464 s.
4. Klyugina O. A. Tekhnologiya formirovaniya tsennostno-smyslovoy kompetentnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2012. – № 5. – С. 20–22.
5. Kononenko B. I. Bol'shoy tolkovyy slovar' po kul'turologii. – M. : AST, 2003. – 512 s.
6. Kratkiy psikhologicheskij slovar' / L. A. Karpenko, A. V. Petrovskiy, M. G. Yaroshevskiy. – Rostov n/D. : FENIKS, 1998. – 512 s.
7. Krysanova O. A. Situatsionnyy podkhod k formirovaniyu professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya fiziki v innovatsionnoy deyatel'nosti // Vestnik TGPU. – 2010. – № 1. – S. 28–31.
8. Pedagogika : ucheb. / L. P. Krivshenko, M. E. Vayndorf-Sysoeva i dr. ; pod red. L. P. Krivshenko. – M. : TK Velbi – Prospekt, 2004. – 432 s.
9. Polivanova K. N. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov. – M. : Prosveshchenie, 2010. – 192 s.
10. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (red. ot 05.08.2016) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'”)» [Elektronnyy resurs] // Garant. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70535556/> (data obrashcheniya: 15.12.2016).
11. Rean A. A. Razvitie cheloveka kak lichnosti i sub"ekta deyatel'nosti v obrazovatel'noy sisteme // Strategii vospitaniya v obrazovatel'noy sisteme Rossii / pod red. I. A. Zimney. – M., 2005. – S. 322–323.
12. Serikov V. V. Lichnostno-orientirovanny podkhod v obrazovanii: kontseptsii i tekhnologii : monografiya. – Volgograd : Peremena, 1994. – 152 s.
13. Serovetnikova S. A. Vospitanie tsennostnykh orientatsiy starshikh podrostkov sredstvami uchebnogo predmeta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Petropavlovsk-Kamchatskiy, 2016. – 30 s.
14. Khutorskoy A. V. Klyucheve kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 58–64.
15. Yazykova N. V. Protsess obucheniya inostrannym yazykam kak predmet professional'no-metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya // Inostrannye yazyki v shkole. – 1994. – № 2. – S. 49–54.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.882.161.1:371.321
ББК 4426.839(=411.2)-270

ГРНТИ 17.01.45

Код ВАК 13.00.02

Афанасьев Антон Сергеевич,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет; 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18; e-mail: a.s.afanasyev@mail.ru.

Зиннатуллина Зульфия Рафисовна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет; 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18; e-mail: zin-zulya@mail.ru.

Попп Ирина Сергеевна,

аспирант кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 148; e-mail: poppirina87@gmail.com.

Устинова Ольга Александровна,

учитель русского языка и литературы гимназии № 10, г. Зеленодольск; 422542, Республика Татарстан, Зеленодольский район, г. Зеленодольск, ул. К. Насыри, 13А; e-mail: o.a.ustinova@mail.ru.

КОММЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ: ТРАДИЦИОННЫЙ ПРИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: комментированное чтение; анализ текста; русская литература; методика преподавания литературы; методика литературы в школе; уроки литературы; старшеклассники.

АННОТАЦИЯ. В данной статье представлен опыт комментированного чтения произведения Д. Кедрина «Конь». При изучении художественной литературы в старших классах преподаватель очень часто сосредотачивает внимание только на целостном анализе произведения, при этом зачастую игнорируя доступные для школьника, по его мнению, уровни текста: лексический, культурологический, исторический. Однако, как показывает практика, именно названные уровни вызывают у школьников проблемы. Это связано с недостаточным владением учащимися историческими знаниями, слабой начитанностью и эрудированностью. Именно поэтому учитель-словесник должен помочь школьникам преодолеть трудности при чтении художественных произведений. Одним из приемов восприятия произведения и постижения авторского замысла учащимися может стать комментированное чтение. Методологической базой нашего исследования стали классические работы по комментированному чтению: «Роман А. С. Пушкина “Евгений Онегин”, Комментарий» Ю. М. Лотмана и «Палеография и текстология нового времени» С. А. Рейсера.

Для глубинного понимания текста предлагается рассмотреть художественное произведение на нескольких уровнях: биографическом, лексическом, историческом и уровне заглавия. Это поможет учащимся сделать анализ текста точным, обогатит их кругозор. На наш взгляд, отталкиваясь именно от «обычного» на первый взгляд приема – комментированного чтения, – можно прояснить глубинный смысл литературного произведения.

В качестве материала нами была выбрана повесть в стихах Дмитрия Борисовича Кедрина (1907–1945) «Конь» (1940), поскольку именно данный текст позволит наглядно показать эффективность приема комментированного чтения. Это художественное произведение можно отнести к «забытой» литературе: оно не включено ни в одну учебную хрестоматию. Данная повесть в стихах забыта незаслуженно: как нам видится, она представляет интерес и с точки зрения содержательной составляющей (проблематика, связь с историей), и с точки зрения формального построения (жанр, композиция, стиль). Из всего вышесказанного вытекает цель исследования – на примере комментированной повести в стихах Д. Б. Кедрина «Конь» показать возможности данного приема пояснения художественного произведения в рамках школьной аудитории.

Afanasyev Anton Sergeevich,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian and World literature, Kazan Federal University, Russia.

Zinnatullina Zulfiya Rafisovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian and World literature, Kazan Federal University, Russia.

Popp Irina Sergeevna,

Post-graduate Student of the Department of Advertising and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg Russia.

Ustinova Olga Alexandrovna,

Teacher of Russian and Literature, School №10, Zelenodolsk, Russia.

READING AND COMMENTS AT LITERATURE LESSONS IN MIDDLE AND HIGH SCHOOL: TRADITIONAL TECHNIQUES IN MODERN WORLD

KEYWORDS: reading and comments; text analysis; Russian literature; methods of teaching Literature; methods of teaching Literature at school; Literature lesson; high school student.

ABSTRACT. This article presents the experience of reading and commenting of the story «Horse» by D. Kedrin. In the study of literature in high school the teacher often focuses only on holistic analysis of the work, often ignoring the analysis of the levels of the text, which are in his mind too easy for high school students: lexical, cultural and historical. However, as practice shows, these levels cause students a lot of problems. This is due to insufficient knowledge of history, lack of background knowledge and poor erudition. That is why the teacher of literature should help students overcome difficulties in reading literary works. One of the methods of perception and comprehension of works of literature is reading and commenting. The methodological basis of our study is made of the works of Yu.M. Lotman (“Eugeny Onegin” by A.S. Pushkin: Reading and Commenting) and S.A. Reiser (Contemporary Paleography and Texts Study).

For in-depth comprehension, it is recommended to analyze the text on different levels: biographical, lexical, historical and the level of the title. This will help students to make an accurate analysis of the text, enrich their horizons. In our view, it is the «classical» analysis of the text - reading and commenting – that can reveal the deeper meaning of the literary work.

The material for this research is the story “Horse” by Dmitri Kedrin (1907-1945), since it will allow to demonstrate the effectiveness of the method of reading and commenting. This artwork can be attributed to the «forgotten» literature: it is not included in any textbook. This story in verse is undeservedly forgotten: as we see it, it is of interest in terms of the content component (issues, communication with the history), and from the standpoint of the formal construction (genre, composition, style). The goal of this paper is to analyse the story “Horse” with the use of the method of reading and commenting to reveal the potential of this method.

Тема данной статьи возникла после случая, который произошел на региональном этапе Всероссийской олимпиады по литературе 2015–2016 гг. Материалом для анализа прозаического текста в 11 классе был рассказ И. Бабеля «Ди Грассо» (1937). При рассмотрении образа актера, возглавляющего труппу, некоторые участники олимпиады отметили в нем такие черты, как легкомыслие и даже распушенность. Члены экспертной комиссии не могли понять, почему был сделан такой вывод. В одной работе все же встретился пример из текста, подтверждающий мысль учащихся. Фраза была приведена следующая: «Трагик после приезда отправился с кошелкой на базар. Вечером – с другой кошелкой – он явился в театр» [1, с. 147]. Но опять было не совсем ясно, в чем здесь непристойность поведения: актер приехал в другой город и, чтобы купить продукты на всю труппу, идет на базар. И вдруг одного из членов комиссии озаарило: днем Ди Грассо ходит с одной кошелкой, а вечером – с другой! Учащиеся знали только одно, просторечное значение этого слова (девушка, женщина), которое сейчас, кстати говоря, достаточно часто используют в своем лексиконе подростки. А вот о кошелке – небольшой сумке – учащиеся узнали только на разборе заданий от председателя комиссии.

Эффект оказался комическим, но это был смех сквозь слезы. Данный факт еще раз явился подтверждением того, что современные учащиеся (причем, не обычные школьники, а участники региональной олимпиады по литературе) совершенно не знакомы с лексикой, реалиями, культурой, бытом прошедших времен (единицы отметили неповторимую одесскую атмосферу, которой пропитан бабелевский текст). Подобные ошибки, на наш взгляд, может предотвратить использование на уроках ли-

тературы приема комментированного чтения. В учительский ИКТ-век этот прием относится к разряду традиционных, невыигранных, «незрелищных», но именно с помощью него, как нам кажется, текст должен стать более понятным и доступным школьнику. Кроме того, наша мысль подтверждается достаточно частотным обращением современных методистов, теоретиков и практиков именно к этому виду работ [2, с. 10].

Комментарий – прежде всего пояснение, а точнее «прояснение», каких-либо непонятных слов и фраз, описаний, исторических событий, имен собственных и т.д. В качестве основных трудов по методологии комментированного чтения можно отметить две монографии. Первая – фундаментальное исследование С. А. Рейсера «Палеография и текстология нового времени». Нам показалась принципиально важной следующая фраза ученого: «Независимо от того, для какой читательской категории комментарий предназначен, он не представляет собой чего-то автономного от текста, а подчинен ему – он должен помочь читателю понять текст. Комментарий – спутник текста» [11, с. 293]. Действительно, основная функция комментария – вспомогательная, он обязан сделать доступным, ясным, понятным другой текст. Если же комментарий не достигает этой цели, значит, он составлен не верно. И в то же самое время комментарий не должен затмить, заменить исходный художественный текст.

Вторым монументальным изданием стало для нас пособие для учителя Ю. М. Лотмана «Роман А. С. Пушкина “Евгений Онегин”. Комментарий». В своей работе он дает два типа пояснений. Первый вид подобных пояснений – текстуальный. Как пишет литературовед, «такое объяснение является необходимым условием любого читательского понимания произведения.

Никто – не только исследователь или преподаватель, но и простой читатель – не имеет права претендовать на сколь-либо полное понимание произведения, если ограничился той степенью проникновения в текст, которая обеспечивается знанием русского языка и здравым смыслом, и пренебрег расшифровкой намеков, обнаружением скрытых цитат и реминисценций, если не знает реалий быта, не чувствует стилистической игры автора. Другой вид пояснения – *концепционный* <курсив автора – А. А. и др.>. Здесь, опираясь на понимание текста, исследователь дает разного рода интерпретации: историко-литературные, стилистические, философские и др. Первый вид пояснений дается в комментариях, второй – в теоретических исследованиях: статьях и монографиях» [12, с. 474].

Учитывая данную методологию, мы решили создать практические рекомендации для учителя по работе над комментированным чтением художественного произведения. Материалом комментирования явилась повесть в стихах Д. Б. Кедрина «Конь». Данный выбор обусловлен несколькими причинами: неизвестность автора и произведения, обилие устаревших слов, исторический контекст.

Мы уже упоминали имя крупнейшего литературоведа XX в. Юрия Михайловича Лотмана. Обратимся еще к одной его работе – «Выход из лабиринта» [13]. В ней, анализируя роман Умберто Эко «Имя розы», исследователь «считывает» различные пласты смыслов с «текстовой поверхности романа», тем самым вскрывая его глубинный смысл. Вслед за Ю. М. Лотманом мы также попытаемся отметить разные слои текста Д. Б. Кедрина, которые нуждаются в комментировании.

Первый уровень – биографический. Имя Д. Б. Кедрина не упоминается в тех учебниках по литературе, которые нам удалось найти. Поэтому начать комментарий было бы логично с представления краткой биографии этого поэта. На данном этапе учащимся дается задание познакомиться с основными вехами жизненного и творческого пути поэта. Форма представления учащимися работы может быть разной: доклад, презентация, «интервью» с поэтом.

Второй уровень – уровень заглавия. Человек, не читавший это произведение, может подумать, отталкиваясь от заглавия, что речь в данном произведении пойдет о мире животных, а точнее, о жизни какой-нибудь лошади. Однако это не так. Вынесенное в заглавие слово «Конь» – фамилия русского зодчего XVI в. Федора Савельевича Кона. Именно он является главным героем произведения, именно его жизнь подробно

рассказывается автором. Жизнь и творчество этого русского зодчего также незнакомы многим читателям и, следовательно, тоже нуждаются в комментарии. Поэтому школьникам дается еще одно задание – выяснить, кто такой Федор Конь. Школьники представляют свое микроисследование как, например, результат проектной деятельности.

Третий уровень – лексический. Объясняя непонятные слова, учитель должен учитывать степень их важности для понимания содержания текста и употребления их в речи. Д. Б. Кедрин стилизует свое произведение «под старину». Эффекта стилизации автор добивается, в первую очередь, за счет употребления огромного количества устаревших слов и выражений (архаизмов, историзмов, устаревших названий) и ушедших реалий быта людей того времени. Учитель на данном этапе может дать следующее задание ученикам – выписать из повести в стихах Д. Б. Кедрина все устаревшие слова и выражения и дать им объяснения. Для наглядного примера мы представим архаизмы и историзмы, найденные учениками в первой главе повести:

Било – древний сигнальный инструмент.
Бысть – устаревшая форма глагола «был».

Зодчий – архитектор.
Зубец – выступы на крепостной стене.
Мурза – дворянский титул в тюркских государствах.

Ордынцы – жители орды.
Пожар – здесь: старинное название Красной площади в Москве.

Ратник – воин.
Сидеть за стенами – укрываться от врагов.
Складные дома – срубы деревянных домов.

Стрельня – башня.
Труба – здесь: Трубная площадь в Москве [14, с. 111–112].

Четвертый уровень – «исторический». Исторический контекст этого произведения, на наш взгляд, является самым «темным» местом этого произведения. Поэтому к нему нужно подойти особенно тщательно. Здесь в качестве самостоятельной работы может быть предложен поиск цитат и примеров из книг прославленных русских историков Н. М. Карамзина, В. Н. Татищева, С. М. Соловьева.

Приведем возможный вариант «исторического» комментирования первой главы.

Уже снежок февральский плакал,
Трава пробилась кое-где,
И был посол московский на кол
Посажен крымцами в Орде.
Орел-могильник, в небе рея,
Видал сквозь тучек синеву –

Внизу мурзы Давлет-Гирея
 Вели ордынцев на Москву.
 И вышел царь, чтоб встретить с лаской
 Гостей от града вдалеке,
 Но воевода князь Мстиславский
 Им выдал броды на Оке [14, с. 111].

Уже первые строки произведения показывают, что Дмитрий Кедрин будет вести повествование не о современной ему действительности, а о давно прошедших событиях. На это указывает встречающаяся в седьмой строке имя князя крымско-нагайской орды Давлет-Гирея, который со своим войском совершил поход на Москву в мае 1571 г. Правивший в то время царь Иван Грозный с опричниной выступил навстречу ему в Серпухов, но крымчане с помощью изменника князя Мстиславского беспрепятственно перешли Оку и отрезали царя от главных сил. Ивану Грозному пришлось поспешно отступить в Александровскую слободу, а затем в Ярославль.

Отвага ханская иссякла
 У огороженного рва,
 Но тучу стрел с горящей паклей
 Метнула в город татарва.
 И самой грозной башни выше,
 Краснее лисьего хвоста –
 Пошел огонь гулять по крышам,
 И загорелась теснота [14, с. 112].

Крымчане не смогли разрушить белокаменные стены Кремля, потому что они были очень крепкие, так как «поставил зодчий эти стены / На твороге и на яйце», то есть при строительстве в раствор добавлялись куриные яйца и творог, что придавало еще большую стойкость и прочность постройке. Тогда захватчики подожгли Москву, и она сгорела дотла:

И не осталось в граде пня, –
 Писал ливонец Элерт Крузе, –
 Чтоб привязать к нему коня [14, с. 112].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабель И. Э. Одесские рассказы. – СПб. : Лениздат, 2012. – 192 с.
2. Капустина О. Л. Элементы урока комментированного чтения // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 7–4. – С. 24–26.
3. Кирдяшова О. С. Эффективность использования приема комментированного чтения при изучении постмодернистской прозы в классах с углубленным изучением литературы // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 106–108.
4. Княжицкий А. И. «Один день Ивана Денисовича». Опыт медленного чтения // Русская словесность. – 2009. – № 2. – С. 34–43.
5. Матюшенко А. Г. «Студент» А. П. Чехова. Комментированное чтение // Русская словесность. – 2010 – № 1. – С. 19–27.
6. Мухаметшина Р. Ф. Диалог русской и татарской культур в литературном образовании учащихся национальных школ Республики Татарстан : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2007. – 34 с.
7. Пороль П. В. Комментированное чтение переводных текстов Ли Бо // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания : мат-ы XIII Студ. науч.-практ. конф. – М. : Изд-во Росс. унта дружбы народов, 2016. – С. 92–95.

А про царя Ивана Грозного Н. М. Карамзин писал, что «не имея великодушия быть утешителем своих подданных в страшном бедствии, боясь видеть феатр ужаса и слез, Царь не хотел ехать на пепелище столицы: возвратился в Слободу и дал указ очистить Московские развалины от гниющих трупов. Хоронить было некому: только знатных или богатых погребали с Христианскими обрядами; телами других наполнили Москов-реку, так что ее течение пресеклось: они лежали грудками, заражая ядом тления и воздух и воду; а колодези осушились или были засыпаны: остальные жители изнемогали от жажды. Наконец собрали людей из окрестных городов; вытаскали трупы из реки и предали их земле» [15].

Мирзы татарские не ждали,
 Когда воротится Иван.
 Забрав заложников по праву
 Дамасской сабли и петли
 На человечий рынок в Кафу
 Добычу крымцы увели [14, с. 112].

В XVI в. процветала работорговля, и одним из крымских городов, в котором был «человечий рынок», являлась Кафа – нынешняя Феодосия (современный город-курорт Крыма).

В подобном роде может быть прокомментирован весь текст повести. Мы ограничились только небольшим фрагментом, но, как нам кажется, мы смогли продемонстрировать возможности использования приема комментированного чтения как первого этапа в проникновение глубинных смыслов произведения. Замечено, что там, где на уроках проводится комментированное чтение, анализ текста проходит продуктивнее и осознаннее. Благодаря такому виду работы на уроках литературы учащиеся становятся рефлексирующими, думающими, что необходимо для самореализации школьников в будущем, для формирования всесторонне развитой личности.

8. Романичева Е. С. О практиках чтения на уроках литературы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1002–1005.
9. Смирнова В. Г. Формирование лингвокультурологической компетенции при комментированном чтении художественных текстов // Известия Тульского государственного университета. Серия : Язык и литература в мировом сообществе. – Тула, 2006. – С. 123–128.
10. Тимофеева С. П. Значение интегрированных методов на занятиях по комментированному чтению // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории : мат-ы VII Междунар. науч.-практ. конф. / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена ; редкол.: Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева, Т. Г. Шарри. – СПб., 2008. – С. 303–309.
11. Рейсер С. А. Палеография и текстология нового времени. – М. : Просвещение, 1970. – 352 с.
12. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий : пособие для учителя // Ю. М. Лотман. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960–1990; «Евгений Онегин»: Комментарий. – СПб. : Искусство-СПБ, 1995. – С. 472–762.
13. Лотман Ю. М. Выход из лабиринта // Ю. М. Лотман. Эко У. Имя розы. – М., 1998. – С. 650–669.
14. Кедрин Д. Б. Избранная лирика. – Л. : Детская литература, 1979. – 158 с.
15. Карамзин Н. М. Избранные сочинения в двух томах. – М.–Л. : Художественная литература, 1964. – Т. 2. – С. 363–364 с.

REFERENCES

1. Babel' I. E. Odesskie rasskazy. – SPb. : Lenizdat, 2012. – 192 s.
2. Kapustina O. L. Elementy uroka kommentirovannogo chteniya // Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii. – 2016. – № 7–4. – S. 24–26.
3. Kiryashova O. S. Effektivnost' ispol'zovaniya priema kommentirovannogo chteniya pri izuchenii post-modernistskoy prozy v klassakh s uglublennym izucheniem literatury // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. – 2010. – № 2. – S. 106–108.
4. Knyazhitskiy A. I. «Odin den' Ivana Denisovicha». Opyt medlennogo chteniya // Russkaya slovesnost'. – 2009. – № 2. – S. 34–43.
5. Matyushenko A. G. «Student» A. P. Chekhova. Kommentirovannoe chtenie // Russkaya slovesnost'. – 2010 – № 1. – S. 19–27.
6. Mukhametshina R. F. Dialog russkoy i tatarskoy kul'tur v literaturnom obrazovanii uchashchikhsya natsional'nykh shkol Respubliki Tatarstan : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. – M., 2007. – 34 s.
7. Porol' P. V. Kommentirovannoe chtenie perevodnykh tekstov Li Bo // Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya : mat-y XIII Stud. nauch.-prakt. konf. – M. : Izd-vo Ross. un-ta druzhby narodov, 2016. – S. 92–95.
8. Romanicheva E. S. O praktikakh chteniya na urokakh literatury // Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo. – 2012. – № 28. – S. 1002–1005.
9. Sмирнова В. Г. Формирование лингвокультурологической компетенции при комментированном чтении художественных текстов // Известия Тульского государственного университета. Серия : Язык и литература в мировом сообществе. – Тула, 2006. – С. 123–128.
10. Timofeeva S. P. Znachenie integrirovannykh metodov na zanyatiyakh po kommentirovannomu chteniyu // Yazyk, kul'tura, mentalitet: problemy izucheniya v inostrannoy auditorii : mat-y VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Rossiyskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. A. I. Gertsena ; redkol.: T. G. Arkad'eva, M. I. Vasil'eva, T. G. Sharri. – SPb., 2008. – S. 303–309.
11. Reyser S. A. Paleografiya i tekstologiya novogo vremeni. – M. : Prosveshchenie, 1970. – 352 s.
12. Lotman Yu. M. Roman A. S. Pushkina «Evgeniy Onegin»: Kommentariy : posobie dlya uchitelya // Yu. M. Lotman. Pushkin: Biografiya pisatelya; Stat'i i zametki, 1960–1990; «Evgeniy Onegin»: Kommentariy. – SPb. : Iskusstvo-SPB, 1995. – S. 472–762.
13. Lotman Yu. M. Vykход iz labirinta // Yu. M. Lotman. Eko U. Imya rozy. – M., 1998. – S. 650–669.
14. Kedrin D. B. Izbrannaya lirika. – L. : Detskaya literatura, 1979. – 158 s.
15. Karamzin N. M. Izbrannye sochineniya v dvukh tomakh. – M.–L. : Khudozhestvennaya literatura, 1964. – Т. 2. – С. 363–364 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 372.834
ББК 4426.67-26

ГРНТИ

Код ВАК

Ильченко Вера Никитична,

кандидат исторических наук, доцент, декан факультета юриспруденции, заведующий кафедрой права и методики его преподавания, Институт менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75; e-mail: vn_ilchenko@mail.ru.

Носко Анна Анатольевна,

заведующая отделом реализации образовательных проектов и программ отделения политехнического образования ГАУДО СО «Дворец молодежи»; 620014, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 1; e-mail: depo@bk.ru.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метод проектов; проектная деятельность; учебно-познавательная деятельность; классификация проектов; школьники; методика преподавания права; методика права в школе; качество образования.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена описанию метода проекта как педагогической технологии. Рассматриваются подходы к структуре и организации проектной деятельности. Авторы анализируют метод проекта и целесообразность его применения при изучении права в общеобразовательных организациях. Данный метод рассматривается с точки зрения достижения целей современного образования (интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического мышления, умение работать с информацией). Авторы рассматривают различные подходы к методу проекта в отечественной и зарубежной педагогике. В работе используется сравнительная характеристика метода проекта с традиционными подходами к образованию. По мнению авторов, метод проекта служит индивидуализации и интенсификации процесса обучения. Применение данного метода на уроках права способствует приращению новых знаний, которые можно использовать в реальной жизни. В статье дана типология проектов, сделана попытка их классификации по разным основаниям, в том числе по предметно-содержательной области, по количеству участников, по продолжительности проведения и т.д. В работе даны рекомендации педагогам по руководству проектной деятельностью учащихся, по этапам (стадиям) подготовки проекта. Авторами соотносятся требования ФГОС в предметной области «Право» и возможности по формированию компетенций обучающихся через проектную деятельность. Проектные методики позволяют максимально мотивировать обучающихся к знакомству с основами права, как публичного, так и частного.

Il'chenko Vera Nikitichna,

Candidate of History, Associate Professor, Dean of the Faculty of Jurisprudence, Head of Department of Law and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Nosko Anna Anatol'evna,

Head of Department of Educational Projects and Programs of Technical Education, Youth Palace, Ekaterinburg, Russia.

THE PROJECT METHOD TO IMPROVE

THE QUALITY OF LEGAL EDUCATION AT SCHOOL

KEYWORDS: project method; project activities; training and educational activities; projects classification; students; methods of teaching Law; methods of teaching Law at school; education quality.

ABSTRACT. The article examines the project method as educational technology. The authors investigate the approaches to the structure and organization of the project activities. They analyze the practicability of the project method and its application in the study of law in educational organizations. This method is considered in terms of achieving the goals of modern education (intellectual and moral development of the individual, the formation of critical thinking, ability to work with information). The authors consider different approaches to the project method in the domestic and foreign pedagogical science. The authors compare the project method with traditional approaches to education. According to the authors, the project method serves as a method of individualization and intensification of the learning process. The use of this method at Law lessons contributes to the increment of new knowledge that can be used in real life. The article provides a typology of projects, the authors made an attempt to classify them on various grounds. The article contains some recommendations for teachers of how to supervise students' projects. The authors correlate the requirements of Federal Government Standard in such subject area as "Law" and the possibility of the formation of competencies of the students through the project activities. The project methodology allows to motivate the students to study the basis of law, both public and private law.

Для сегодняшнего дня характерна качественно новая образовательная ситуация – учитель должен не только передать знания ученикам, но и научить применять полученные знания в повседневной

жизни, оперативно и грамотно обрабатывать получаемую информацию, мобильно ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях. В новом образовательном стандарте обязательной частью учебного процесса ста-

новится подготовка проектов. Этот метод получил широкую популярность еще в XX в. В последнее время в отечественной педагогике инициируется интерес к методу проектов как технологии, направленной на решение важных образовательных стратегий. Однако на практике применение метода проекта у многих педагогов вызывает затруднения. Обращает на себя внимание статья В. В. Пак, в которой речь идет о методе проектов как способе формирования проектных умений. Речь в статье идет о студентах инженерных вузов [10].

В мировой педагогической практике метод проектов не является принципиально новым, хотя сегодня его относят к педагогическим технологиям XXI века. Более 100 лет назад предложили положить в основу обучения целесообразную деятельность ученика с учетом его личных интересов и целей [2]. Метод проектов во внешкольной работе также исследовался [15]. Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали применяться в школе, но недостаточно продуманно и последовательно.

В 1931 г. Постановлением ЦК ВКП (б) [12] метод проектов был осужден и до недавнего времени попытки возродить этот метод в школьной практике больше не предпринимались. Вместе с тем в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. Надо признать, что до сих пор нет понимания сущности этого метода, который устраивал бы всех. В педагогической практике проектом называют различные виды деятельности, что приводит к неэффективности использования данного метода [5, с. 67]. Что же лежит в основе метода проекта и когда его целесообразно применять?

Проектное обучение – дидактическая система, педагогическая технология, которая предусматривает не только интеграцию имеющихся знаний, но и применение их в конкретных ситуациях, а также приобретение новых знаний [11].

Для того чтобы овладеть данным методом, необходимо знать типологию проектов. Эти знания помогут учителям при разработке проектов, их структуры, при координации деятельности учащихся в группах. Существует несколько подходов к классификации проектов:

- по доминирующей деятельности учащихся: исследовательский, творческий, практико-ориентированный, информационный;
- по предметно-содержательной области (комплексности): монопредметный, межпредметный и надпредметный проекты;
- по характеру контактов среди участников: внутриклассные, внутришкольные, региональные, межрегиональные, международные. Межрегиональные и междуна-

родные проекты требуют от участников общения в сети Интернет, поэтому чаще всего это телекоммуникационные проекты;

- по количеству участников проекта: индивидуальные, парные, групповые;
- по продолжительности проведения: мини-проекты, краткосрочные, долгосрочные, эпизодические.

Педагоги говорят также о возможной классификации проектов по продолжительности, выделяя [11]:

- краткосрочные проекты (мини-проекты) – выполняются в рамках одного учебного предмета. Для реализации требуется от 4-х до 6-ти уроков. Такие проекты используют для текущей проработки проблем и освоения первичных навыков проектной деятельности. На уроках осуществляется координация деятельности проектных групп, контроль выполнения, представление результатов. Работа по сбору материала, оформлению результатов, подготовка презентации ведется во внеурочное время;

- недельные проекты – выполняются, как правило, во время проведения проектной недели в течение 30–40 часов под руководством педагога;

- годовые проекты – могут выполняться как в группах, так и индивидуально. Работа над проектом ведется во внеурочное время. Представление результатов происходит на научно-практических конференциях учащихся различного уровня.

Проект может быть итоговым, когда по результатам его выполнения оценивается усвоение учащимися определенного учебного материала, и текущим, когда на самообразование и проектную деятельность выносятся лишь часть из учебного материала.

Особое значение имеет применение метода проектов на уроках права. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования в предметной области «Право» направлен на формирование у обучающихся правового самосознания для соотнесения собственного поведения и поступков других людей с нравственными ценностями и нормами поведения, установленными законодательством Российской Федерации; приобретение теоретических знаний и опыта применения их для решения задач в правовой области. Курс «Право» направлен на формирование умений самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность; овладение знаниями об основах правового статуса личности в Российской Федерации; овладение основами административного, гражданского, трудового, уголовного права; формирование правового мышления и др. [14].

Предмет «Право» тесно связан с окружающей жизнью, носит в значительной

степени прикладной интегративный характер. Поэтому преподавание данного курса не только допускает, но и требует введения проектного обучения. Секрет успеха проектной методики на уроках права состоит в том, чтобы связать проект с реальной жизнью, то есть предложить школьникам проблему интересную, значимую для них. Когда учащиеся осознают, что они имеют дело с «настоящими проблемами», уровень их мотивации к проектированию резко повышается. Напротив, результаты становятся менее эффективными, если среди мотивов, побуждающих ученика к учебной деятельности, не присутствует познавательный интерес. Даже такой сильный мотив, как выбор профессии, оказывается недостаточным.

Организация обучения праву методом проектов создает оптимальные условия превращения учащихся в субъект деятельности. Каждый школьник становится равноправным членом творческого коллектива, работа в котором способствует развитию социальных ролей, воспитывает обязательность и ответственность при выполнении заданий в намеченные сроки. Проекты побуждают учащегося к целеполаганию, овладению общеучебными умениями.

Темы проектов должны быть значительными, интересными, актуальными для повседневной жизни учащихся, вместе с тем требующими привлечение знаний из разных областей, а также творческого мышления, исследовательских навыков. Таким образом, достигается естественная интеграция знаний. Например, «Неформальные организации моего города», «Международная конвенция о правах ребенка», «Примерный устав лица», «Организация предвыборной компании и выборы губернатора» и др. По названным темам мы можем судить, что работа над проектом часто выходит за пределы только правоведческого курса.

В зависимости от темы может меняться состав и количество участников творческой группы. Однако, по мнению ряда педагогов, наиболее успешно реализуется правовой проект в группе из 3-х школьников. Например, на уроках права можно предложить учащимся составить собственный сборник задач по праву. Задание может быть дано как индивидуально, так и для группы. В коллективной работе дети могут распределить обязанности, к примеру, один будет заниматься оформлением, другой – придумыванием задач, третий – подготовкой решений к этим задачам.

Участвуя в групповых проектах, менее подготовленные ученики получают возможность проявлять инициативу, сотрудничать с одноклассниками, применять правовые знания, вырабатывать коллективные

решения о целях и способах их достижения и как результат – повысить уровень самооценки, утвердиться в коллективе. Эффективность подобной работы проявляется в том, что дети познают азы приемов исследования, учатся аргументировать свою точку зрения, делать свои выводы, у школьников воспитываются такие качества, как самостоятельность, инициативность, креативность, ответственность.

Как уже отмечалось, время работы над проектом может варьироваться: от одного–двух занятий до нескольких месяцев. Практика показывает, что проектную деятельность очень трудно вписать в один урок. Полноценная реализация каждого из этапов проекта требует несколько большего времени, хотя бы спаренного урока [13].

В качестве конкретного примера может служить проект, посвященный правам человека [подробнее см. 1]. Перед изучением темы «Права человека» в 9-м классе, примерно за месяц, был дан старт исследовательскому проекту «Твои права». Данный проект является практико-ориентированным, групповым. Срок реализации – один месяц.

Технология моделирования используется не только при подготовке проектов, но и в процессе комбинированного урока на каком-то определенном этапе. Материал правоведческого курса не только позволяет, но и предполагает необходимость поставить ученика перед фактом выбора поведенческой линии в том или ином случае. Например, при изучении темы «Право собственности и его защита» [3].

Подведение итогов работы в проектных группах проводится после публичного представления проекта или подведения итогов конкурса. Организуя процесс обсуждения, руководитель должен затронуть различные стороны проделанной работы над проектом: процесс и результат, позитив и негатив, объективную оценку продукта и субъективную степень удовлетворенности каждого участника.

Вопросы для обсуждения могут быть связаны со следующими вопросами: Достигнута ли цель проекта? Были ли достигнуты в ходе выполнения проекта какие-либо твои собственные цели? В чем заключается вклад каждого участника группы? Какой из этапов работы над проектом запомнился тебе больше всего и почему? Что в следующий раз следует сделать по-другому и почему? И т.д.

Путем социологического опроса среди учащихся 5–11-х классов было выяснено: 36,6% респондентов предпочитают получать знания традиционным способом, только из объяснения учителя; 14,1% респондентов предпочитают уроки, на которых орга-

низован активный диалог с учителем; 49,3% респондентов отдадут предпочтение урокам, на которых организовано активное взаимодействие всех учеников в классе [4].

Можно отметить работу по проектам во внеурочной деятельности на примере МАОУ СОШ № 125 г. Екатеринбурга [подробнее см. 9].

В школе реализуются два больших проекта, которые дают возможность повышать не только эффективность образования по предмету «Право», но и позволяют достигать положительной динамики в вопросах нравственного и гражданско-патриотического воспитания.

Проект «Выборы». В данном проекте задействовано 120 учащихся 9–11-х классов. На занятиях ребята знакомятся с избирательными системами, проводят деловые игры, например «Выборы Совета старшеклассников». Ряд занятий посвящен законодательной системе и законотворческой деятельности. Учащиеся обсуждают реальные законопроекты, например «Правила содержания домашних животных». В ходе занятий у подростков формируются представления о том обществе, в котором они живут, повышается интерес к избирательному праву и избирательным технологиям. Свои проекты обучающиеся достойно представляют на конкурсах «Мы выбираем будущее!» и «Будущее за нами».

Проект «Юридическая консультация». В проекте участвует 200 человек. На занятиях учащиеся разбирают реальные ситуации, связанные с нарушением прав потребителей, разбирают конфликтные ситуации между сверстниками. Прежде чем приступить к занятию, выбирается и анализируется проблема. Анализ проблемы может включать:

- определение проблемы, включая ее масштабы, остроту и ее возможные последствия;
- анализ причин возникновения и последствий данной проблемы;
- определение критериев оценки для возможных решений проблемы;
- составление перечня всевозможных решений (мозговой штурм);
- оценка предложенных вариантов по выбранным критериям;
- выбор оптимального решения или комбинации решений;
- оформление итогов в виде плана с указанием целей, задач, поручений, сроков.

Этот алгоритм анализа и решения проблем позднее активно используется при социальном проектировании. Во время проведения занятий часто происходят столкновения разных позиций, многие спорные вопросы решаются в бурных дебатах. Опыт

общения в таких ситуациях формирует у школьников такие качества, как умение слушать, быть терпимым к своим оппонентам и в то же время уметь защищать свою позицию.

Круг обсуждаемых проблем может быть как вымышленным, так и вполне реальным. Самые актуальные проблемы ребята выбирают в качестве темы своего проекта. Чтобы работа над проектом была интересна автору, доставляла интеллектуальную радость, учитель совместно с учащимися формулируют тему так, чтобы она была не только конкретна и понятна, но и достаточно обеспечена доступными источниками и комментаторской литературой. Кроме того, основные тексты, необходимые для раскрытия темы, должны быть интеллектуально насыщены для ученика.

Работая над проектом, учащиеся самостоятельно проводят исследования, общаются с представителями власти, изучают дополнительную литературу, анализируют, систематизируют информацию, полученную из внешних источников, делают выводы. В этом виде деятельности формируется потребность к самообразованию, актуализируются имеющиеся знания, а это, как правило, влияет на повышение интереса к учебе и улучшает результаты обучения.

По мнению учеников, проектные методы помогли им лучше понять местные проблемы, заставили задуматься о роли гражданского общества и активности человека в улучшении своей жизни и жизни общества в целом [7].

Проектные работы школьников становятся предметом обсуждения на классных часах, педагогических советах и родительских собраниях, представляются общественности через участие в научно-практических конференциях, конкурсах исследовательских проектов разного уровня.

Примером такого конкурса может служить областной конкурс «Правовой лабиринт», разработанный в государственном автономном учреждении дополнительного образования Свердловской области «Дворец молодежи» [8].

Идея проведения такого мероприятия возникла после организации регионального этапа всероссийского конкурса, посвященного 20-летию Конституции Российской Федерации. Учащиеся области проявили высокую активность, из чего мы сделали вывод, что проблемы, связанные с правами человека, вызывают неподдельный интерес у обучающихся.

В итоге было разработано Положение об областном конкурсе «Правовой лабиринт». Цель проведения конкурса: овладе-

ние учащимися знаниями в области прав человека, формирование активной гражданской позиции, позитивного правосознания, навыков применения знаний в повседневной жизни.

Задачи проведения конкурса:

- содействие распространению и развитию правовой культуры в молодежной среде;
- содействие в повышении качества образования в области прав человека в образовательных организациях;
- развитие интереса к изучению прав ребенка среди учеников, родителей, педагогов;
- развитие гражданской инициативы и правовой ответственности обучающихся;
- повышение профессионального уровня педагогов по организации социально-значимой деятельности учащихся и формированию навыков исследовательской деятельности.

В начале учебного года объявляется тема конкурса, проводится семинар для руководителей проектов. Итоги конкурса подводятся в апреле текущего учебного года. Таким образом, у ребят есть достаточно времени, чтобы детально изучить выбранную тему.

На конкурс могут представляться как индивидуальные, так и групповые проекты. В целях повышения компетентности оценки итоги подводятся по четырем номинациям. К числу критериев оценки проектной работы относятся: актуальность темы и ее практическая значимость, объем проработанного материала и глубина проработки, оригинальность раскрытия темы и предлагаемых решений, уровень самостоятельности учащихся при работе над проектом, качество оформления работы.

Конкурс проводится третий год. Каждый год оргкомитет определяет общую тему. Поскольку творческий характер метода проектов не позволяет дать исчерпывающую тематику учебных проектов, мы предлагаем перечень примерных тем на выбор, а также перечень нормативных документов и список дополнительной литературы для изучения.

Так, в 2014 г. тема конкурса была «Права человека глазами ребенка». Учащиеся 10-го класса из Бруснятской СОШ работали над темой «Правовые аспекты трудоустройства молодежи в РФ». Выбор темы был не случайным, подростки в 16–17 лет уже начинают задумываться над тем, чем же они будут заниматься после окончания школы, многие хотят подработать в летние каникулы. Авторы выявили противоречие между желанием подростков работать и нежеланием работодателей трудоустроить несовершеннолетних. Была выдвинута гипотеза: «в Трудовом кодексе, возможно, есть некоторые несовершенства по трудоустройству подростков и молодежи, которые мешают им при устройстве на работу».

В процессе работы над проектом учащиеся изучили Трудовой кодекс РФ, детально проанализировали статьи, регламентирующие трудовые правоотношения несовершеннолетних, побеседовали со специалистами Центра занятости и директорами некоторых предприятий, а также провели социологический опрос сверстников по проблеме трудоустройства. Практическим продуктом проектной деятельности стал перечень поправок, которые необходимо внести, по мнению авторов, в Трудовой кодекс.

Тема 2016 г. «Право на образование». Учащегося 10-го класса гимназии № 176 г. Екатеринбурга заинтересовала проблема инклюзивного образования. Его семья постоянно принимает участие в инклюзивных проектах, которые проводит Свердловская областная библиотека. Общаясь с детьми с ограниченными возможностями, подросток задавался вопросом: «Почему эти дети не могут учиться в обычной школе? Что мешает?». Эти вопросы и натолкнули автора провести исследование. Объектом исследования стало инклюзивное образование. Гипотезой послужило предположение о том, что в любой школе можно внедрить систему инклюзивного образования.

Во время работы над проектом автор изучил статистические данные о количестве детей с ограниченными возможностями, проанализировал зарубежный и отечественный опыт внедрения инклюзивного образования, провел анкетирование среди школьников, родителей, педагогов. Практическим продуктом стали разработки рекомендаций для успешного внедрения инклюзивного образования: «10 правил для эффективного общения и взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями», «5 шагов к успеху».

Отметим, что эффективность применения проектного метода повышается из года в год. Этот факт является свидетельством того, что обучающиеся постепенно включаются в проектную деятельность: учатся работать с информацией, собирать материал из разных источников, обрабатывать его, проявлять творчество и т.п. Доказательством высокого потенциала метода проектов могут служить следующие факты. По данным некоторых отечественных и зарубежных исследований:

- интерес к проектам зависит от степени самостоятельности. 62% школьников всех возрастов отмечают, что проект был интересен именно потому, что выполнялся самостоятельно, лишь с небольшой помощью руководителя;

- 56% учащихся выделяют как самый интересный исследовательский этап; 32% – этап обработки собранного материала и подготовки выхода проекта; 12% –

презентацию;

– по итогам выполнения проектов 74% учащихся стали выше оценивать свои возможности и способности; остальные говорили о недовольстве собой, часто добавляя, что постараются выполнить следующий проект качественнее.

На вопрос «Чему удалось научиться в ходе работы над проектом?» школьники чаще всего дают следующие ответы:

- распределять правильно время;
- анализировать собственные действия;
- презентовать результаты своего труда;
- доделывать все до конца;
- достигать поставленной цели;
- рассматривать тему с разных точек зрения [13].

Положительными моментами этой работы считаем то, что ребята не только восстанавливают пробелы в знаниях, но учатся извлекать необходимую информацию из учебно-научных текстов, собирать материал по заданной теме, создавать базы заданий, проверяют уровень своей подготовки. Проектная деятельность подготавливает ребят к активному сотрудничеству как с гражданами, так и с органами власти. Многие начинают понимать, что без их активной позиции, без обращения и предложений граждан многие проблемы оставались бы в тени.

Сегодня метод проектов является одним из эффективных методов практико-ориентированной технологии, позволяющих рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности.

Метод проектов является уникальной возможностью для его участников не только реализовать свои потенциальные возможности, но также вовлечься в поисковую, творческую, самостоятельную деятельность по решению определенной проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, и достичь конкретного практического результата этой деятельности, то есть стать более компетентным в тех или иных вопросах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михалкина Л. Г. Методическая разработка по обществознанию по теме: Практико-ориентированный проект «Проектная деятельность учащихся на уроках обществознания как способ развития познавательного интереса учащихся» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/obshchestvoznanie/library/2012/12/30/praktiko-orientirovannyy-proekt-proektnaya-deyatelnost> (дата обращения: 23.01.2017).
2. Дьюи Дж. Школа и общество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/28.php (дата обращения: 1.11.2016).
3. Зимица А. А. Интерактивные технологии на уроках права [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://letopisi.org/index.php/Виртуальный_методический_кабинет_лица_№8_Нижнего_Новгорода,_Педагогические_чтения_2004-2005гг. (дата обращения: 17.11.2016).
4. Китаева И. В., Щербатых С. В. Интерактивные методы в обучении стохастике учащихся основной школы (на примере кейс-метода и метода проектов) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. – 2013. – № 1 (12).
5. Метод проектов // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и систем повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000.

Нельзя сказать, что проектная деятельность – решение всех проблем в изучении права, но это очень важное средство, которое вносит разнообразие в уроки, пробуждает интерес, способствует развитию общего уровня учащихся, расширению их кругозора и знаний.

Проведенная нами работа по использованию метода проектов показала, что данный метод интересен как для ученика, так и для учителя.

Учащимся нравится заниматься проектной деятельностью, потому что:

- каждый может проявить себя как творческая личность;
- каждый включен в деятельность, которая ему «по душе»;
- добывание знаний строится на принципах проблемного обучения;
- развиваются навыки самостоятельной работы в мыслительной и волевой сферах;
- развиваются умения самовыражения, самоопределения, самореализации и рефлексии;
- воспитываются целеустремленность, инициативность, чувство коллективизма, ответственности и толерантности.

В реализации проектной деятельности есть и свои сложности. Во-первых, проектная деятельность требует тщательной предварительной подготовки, переосмысления методов и организационных форм работы, что на деле означает – слишком многое надо менять учителю в своей привычной, достаточно загруженной работе, а для этого нет ни свободного времени, ни достаточного количества методических рекомендаций. Во-вторых, классно-урочная система, присущая отечественной школе, с регламентированной организацией учебного материала и деятельности учителя и учащихся, а также технические и организационные трудности, характерные для большого количества школ, затрудняют процесс внедрения проектной методики в учебный процесс.

6. Методическое пособие по интерактивным методам преподавания в школе / под ред. С. И. Володиной. – М. : Новый учебник, 2002.
7. Овсянников В. Г. Проектная деятельность как средство обучения на уроках истории и обществознания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school2-zaleg.ucoz.ru>.
8. Официальный сайт ГАУДО СО «Дворец молодежи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dm-centre.ru/ext/ckfinder/userfiles/files/Политех/Положение%20Правовой%20лабиринт%202016.pdf> (дата обращения: 03.10.2016).
9. Официальный сайт MAOU СОШ № 125 г. Екатеринбурга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://школа125.екатеринбург.рф> (дата обращения: 03.10.2016).
10. Пак В. В. Метод проектов как способ формирования обобщенных проектных умений студентов инженерных вузов // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1.
11. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения : справочник для студ. / авт.-сост. А. В. Винева ; под ред. И. А. Стеценко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014.
12. Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyhistorik.livejournal.com/56331.html> (дата обращения: 08.11.2016).
13. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практ. пособие для работников общеобразовательных учреждений. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2005.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (с изм. и доп. от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 03.10.2016).
15. Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/33.php (дата обращения: 01.11.2016).

REFERENCES

1. Mikhalkina L. G. Metodicheskaya razrabotka po obshchestvoznaniyu po teme: Praktiko-orientirovannyy proekt «Proektnaya deyatel'nost' uchashchikhsya na urokakh obshchestvoznaniya kak sposob razvitiya poznatel'nogo interesa uchashchikhsya» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://nsportal.ru/shkola/obshchestvoznanie/library/2012/12/30/praktiko-orientirovannyi-proekt-proektnaya-deyatelnost> (data obrashcheniya: 23.01.2017).
2. D'yui Dzh. Shkola i obshchestvo [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/28.php (data obrashcheniya: 1.11.2016).
3. Zimina A. A. Interaktivnye tekhnologii na urokakh prava. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://letopisi.org/index.php/Virtual'nyy_metodicheskij_kabinet_litsey_a_N_8_Nizhnego_Novgoroda,_Pedagogicheskie_chteniya_2004-2005gg. (data obrashcheniya: 17.11.2016).
4. Kitaeva I. V., Shcherbatykh S. V. Interaktivnye metody v obuchenii stokhastike uchashchikhsya osnovnoy shkoly (na primere keys-metoda i metoda proektov) // Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pedagogika i psikhologiya. – 2013. – № 1 (12).
5. Metod proektov // Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistem povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov / pod red. E. S. Polat. – M. : Akademiya, 2000.
6. Metodicheskoe posobie po interaktivnym metodam prepodavaniya v shkole / pod red. S. I. Volodiny. – M. : Novyy uchebnyk, 2002.
7. Ovsyannikov V. G. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo obucheniya na urokakh istorii i obshchestvoznaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://school2-zaleg.ucoz.ru>.
8. Ofitsial'nyy sayt GAUDO SO «Dvoretz molodezhi» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://dm-centre.ru/ext/ckfinder/userfiles/files/Politekh/Polozhenie%20Pravovoy%20labirint%202016.pdf> (data obrashcheniya: 03.10.2016).
9. Ofitsial'nyy sayt MAOU SOSH № 125 g. Ekaterinburga [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://shkola125.ekaterinburg.rf> (data obrashcheniya: 03.10.2016).
10. Pak V. V. Metod proektov kak sposob formirovaniya obobshchennykh proektnykh umeniy studentov inzhenernykh vuzov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 1.
11. Pedagogicheskie tekhnologii: voprosy teorii i praktiki vnedreniya : spravochnik dlya stud. / avt.-sost. A. V. Vinevskaya ; pod red. I. A. Stetsenko. – Rostov n/D. : Feniks, 2014.
12. Postanovlenie TsK VKP(b) «O nachal'noy i sredney shkole» ot 5 sentyabrya 1931 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psyhistorik.livejournal.com/56331.html> (data obrashcheniya: 08.11.2016).
13. Sergeev I. S. Kak organizovat' proektnuyu deyatel'nost' uchashchikhsya : prakt. posobie dlya rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : ARKTI, 2005.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego obshchego obrazovaniya (s izm. i dop. ot 29 dekabrya 2014 g., 31 dekabrya 2015 g.) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2365> (data obrashcheniya: 03.10.2016).
15. Shatskiy S. T. Shkola dlya detey ili deti dlya shkoly [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/33.php (data obrashcheniya: 01.11.2016).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.634
ББК Х0р

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Урванцева Светлана Олеговна,

аспирант кафедры педагогики, Вятский государственный университет; 61000, г. Киров, ул. Московская, 36;
e-mail: fatinyamur@yandex.ru.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка будущих юристов; юристы; студенты-юристы; социальные практики; правовое просвещение; педагогические компетенции; гражданское воспитание.

АННОТАЦИЯ. В статье изложены основные позиции в обосновании условий формирования педагогических компетенций будущих юристов в процессе правового просвещения граждан пожилого возраста. Автор характеризует наиболее существенные действия организаторов производственной практики будущих юристов по реализации предлагаемой системы условий и комментирует направления подготовки кураторов. В основу предлагаемого комплекса условий положена идея правового просвещения граждан пожилого возраста как особого вида социальных практик будущих юристов, встроенных в содержание основных образовательных программ по направлению подготовки с целью гражданского воспитания студентов юридических вузов. Связь правового просвещения пожилых людей с концепцией гражданско-компетентностной модели подготовки студентов приводится как аргумент выделения процесса правового просвещения в специально проектируемую дидактическую плоскость практико-ориентированного обучения студентов юридических вузов.

В принятой автором логике формирования педагогических компетенций будущих юристов соответствующий опыт представлен как цикл этапов, последовательное прохождение которых организует, курирует и контролирует назначенный вузом работник. Цикличность необходима не только для эффективности обучающих воздействий, но и для устойчивой мотивации гражданского служения, необходимой будущему юристу в развитии профессионального самосознания. Показано, что при должном использовании потенциала практической компоненты ОПОП обучение в вузе может стать своеобразным социальным лифтом для начинающих профессионалов и содействовать социальной мобильности внутри юридической корпорации (профессиональная стратификация), под которой (социальной мобильностью) понимают «феномен перемещения индивидов, индивидуального или социального объекта или ценности внутри социального пространства.

Urvantseva Svetlana Olegovna,

Post-graduate student of Department of Pedagogy, Vyatka State University, Kirov, Russia.

THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE LAWYERS IN THE PROCESS OF LEGAL EDUCATION FOR SENIOR CITIZENS

KEYWORDS: practical training of future lawyers; lawyer; student; social practice; legal education; pedagogical competence; civic education.

ABSTRACT: The article describes organizational and methodological conditions of formation of pedagogical competence of future lawyers in the process of legal advice for senior citizens. The paper analyzes the most significant activities of the organizers of the field practice of future lawyers on the implementation of the proposed system of conditions and comments on the fields of training for tutors. The proposed set of conditions is based on the idea of legal advice for senior citizens, viewed as a special kind of social practices of future lawyers embedded in the content of basic educational programs in the field of training with the aim of civic education of law students. The links between legal advice for the elderly with the concept of civil competence model of training of students is reproduced as an argument to place the process of legal education in a new didactic plane of practice-based learning for law students.

Following the conception of pedagogical competence of future lawyers formation, adopted by the author, the required experience is represented as a series of stages, the successive passage of which is organized, supervised and controlled by the designated university employee. Cyclicity is necessary not only for effective educational influences, but also for the sustained motivation to civil service necessary for future lawyer in the development of professional identity. It is shown that the proper use of the practical components of the program, higher education can become a kind of social elevator for prospective specialists to promote social mobility within the legal corporations (professional stratification). Social mobility is the phenomenon of movement of individuals, of individual or social object or value within the social space.

Введение

Сформированность педагогических компетенций у выпускника юридического вуза – одно из требований действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Юриспруденция» (далее – ФГОС ВО) к результатам реализации основной профессиональной образовательной программы (далее – ОПОП) [8]. Однако в силу узости заявленных ФГОС ВО педагогических компетенций: преподавание правовых/юридических дисциплин, осуществление правового воспитания – юридические вузы не уделяют должного внимания соответствующему содержанию образовательных программ и недостаточно ориентированы на создание условий для достижения актуальных результатов формирования педагогических компетенций будущих юристов.

Разрешая указанное противоречие, мы предлагаем актуальный комплекс условий, в основу которого положена идея рассмотрения правового просвещения граждан пожилого возраста как особого вида социальных практик будущих юристов, встроенных в содержание основных образовательных программ по направлению подготовки.

Под условиями мы понимаем целенаправленно создаваемые обстоятельства и ресурсы, которые обеспечивают эффективность процессов и выступают гарантом достижения его планируемых результатов.

Указанное понимание категории «условия» мы строим на ряде научных положений. В частности, на трактовке условий как «обстановке, в которой то или иное явление или процесс возникают, существуют и развиваются» [15, с. 474]. Мысль об условиях как обстановке протекания процессов мы связываем с факторами образовательной среды в достижении обучающимися планируемых образовательных результатов. Саму образовательную среду мы рассматриваем в широком – внешняя среда, и узком – локальная среда вуза, смыслах. С ссылкой на Ю. С. Мануйлова, мы говорим о трофике образовательной среды как «морфологии возможностей», которые выявляются «исключительно в актах многоканального взаимодействия индивидуума со средой» [6, с. 79].

Вслед за Е. А. Климовым мы подчеркиваем значимость образовательной среды в становлении профессиональных качеств выпускников вузов и разделяем доводы ученого о том, что убеждения, идеалы, отношения к разным сторонам мира, самооценка, самосознание будущего профессионала «характеризуются общественной обусловленностью и создаются за счет общественной среды образования» [3, с. 15].

Ряд научных положений по рассматриваемому вопросу содержится в кандидатском исследовании Л. Х. Гайтовы, посвященном практико-ориентированному обучению будущих юристов в условиях юридической клиники [2]. Также мы можем сослаться на исследования Л. В. Мокиной, где раскрыто использование ситуационных заданий как средства формирования социальной ответственности будущих юристов [7]; исследование А. А. Таовы по формированию коммуникативной компетентности будущих юристов в образовательном процессе современного вуза [11]; исследование А. Л. Теймуразяна, посвященного формированию профессионально значимых личностных качеств будущих юристов [12].

Поскольку проектируемые изменения образовательной среды не могут не сопровождаться изменениями в содержании и результатах образовательной деятельности, то условия мы рассматриваем как эмпирические наблюдаемые обстоятельства, поддающиеся измерению и оценке.

Результаты исследования

Основываясь на научно обоснованных фактах и вытекающих из них выводах, мы показываем, что формирование педагогических компетенций будущих юристов в процессе правового просвещения граждан пожилого возраста будет эффективным, если:

1) в основной образовательной программе по направлению подготовки будут выделены задачи гражданского воспитания будущих юристов как инструмента достижения компетентностного формата образовательных результатов;

2) правовое просвещение граждан пожилого возраста будет организовано в рамках прохождения будущими юристами производственной практики на базе или с привлечением ресурсов партнерских организаций, курирующих социальную работу с пожилыми людьми;

3) будет обеспечено информационное и консультационное сопровождение студентов и подготовка кураторов производственной практики к модерированию, контролю и анализу результатов обозначенного процесса.

Остановимся подробнее на первом и третьем условиях как наиболее емких с точки зрения обучающихся эффектов социально-ориентированной модели формирования педагогических компетенций будущих юристов.

Первое условие – выделение в основной образовательной программе по направлению подготовки задач гражданского воспитания будущих юристов как инструмента достиже-

ния компетентностного формата образовательных результатов, в том числе и в отношении педагогических умений и навыков.

Согласно О. В. Лебедевой, исследовавшей роль компетентностного подхода в гражданском образовании и обосновавшей целесообразность «гражданско-компетентностной модели образования», решающее значение в подготовке будущего профессионала необходимо придавать «компетентности социального выбора» и «компетентности социального действия» [4, с. 202].

В отношении студенчества (наиболее массовой группы современной молодежи) компетентность социального действия мы связываем с рядом качеств, формирование которых является стратегическим приоритетом, закрепленным Основами государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г. Это такие качества, как равнодушие, прочный нравственный стержень, восприимчивость к созиданию и высокий уровень социальной активности [9].

Если вуз опосредует задачи гражданского воспитания в тех или иных компонентах основной образовательной программы по направлению подготовки, то у студентов появляется возможность усвоения общих нравственных и моральных принципов, усиливающих способность к конструктивному социальному поведению, включая проектируемые вузом социальные практики студентов.

В этой связи правовое просвещение граждан пожилого возраста мы рассматриваем как особый вид социальной практики будущих юристов, центрированный на задаче формирования у них навыков педагогического взаимодействия, педагогической рефлексии и прочих компетенций, важных для выполнения педагогической деятельности. Интегрированная в систему гражданского воспитания будущих юристов практика по правовому просвещению пожилых людей дает студентам возможность осознания высоких мотивов гражданского служения и на идеологическом уровне, и на уровне субъективно значимой пользы.

Выступая носителями правового знания, будущие юристы одновременно функционируют и как носители способов освоения этого знания. Именно это обязывает будущих юристов осваивать и оттачивать навыки взаимодействия с теми, для кого такое знание может быть доступно только при посредничестве человека со специальным юридическим образованием. Юридическое и педагогическое начало правового просвещения мы считаем взаимодополняющими характеристиками правового просвещения.

Другими словами, гражданский долг профессионального юриста – транслиро-

вать правовую норму, развивать правосознание граждан и разъяснять им отдельные правоприменительные техники, он должен базироваться на вполне конкретном опыте, полученном за период обучения в вузе.

Применительно к предмету нашего исследования мы моделируем такой опыт как цикл этапов, последовательное прохождение которых организует, курирует и контролирует назначенный вузом работник. Цикличность необходима здесь не только для эффективности обучающих воздействий («повторенье – мать ученья»), но и для устойчивой мотивации гражданского служения, необходимой будущему юристу в развитии профессионального самосознания.

К числу обязательных этапов формирования у будущих юристов педагогических компетенций средствами правового просвещения граждан пожилого возраста мы относим:

- обучение будущих юристов подготовке и применению опросно-анкетных методов для изучения потребностей пожилых людей в правовом просвещении;

- организацию планирования будущими юристами содержания занятий по правовому просвещению пожилых людей;

- вовлечение будущих юристов в проектирование и апробацию эффективных методик правового просвещения пожилых людей с обоснованием прогнозируемых результатов данных методик;

- организация деятельности будущих юристов по мониторингу результатов правового просвещения пожилых людей;

- инициирование и сопровождение самооценки будущими юристами уровня сформированности педагогических компетенций в процессе правового просвещения пожилых людей.

Представленные этапы составляют дидактическое пространство сопровождения будущих юристов в процессе работы с пожилыми людьми и выступают ориентиром для структурирования соответствующего содержания производственной практики.

Отсюда очевидно следующее из заявленных нами условий формирования педагогических компетенций будущих юристов в процессе правового просвещения пожилых людей, а именно – подготовка кураторов производственной практики к модерированию, контролю и анализу результатов обозначенного процесса.

В обосновании данного условия мы исходили из научного понимания и практического признания фактора практики в подготовке профессионала, формирования у него интеллектуальных и духовных ресурсов профессионального развития.

К примеру, Н. В. Матвеева считает, что практика имеет определяющее значение; она проводится не только с целью приобретения будущими профессионалами специфических компетенций, но и с целью самореализации студентов, обретения ими субъективно ценностного опыта будущей профессиональной деятельности [5, с. 27].

При должном использовании потенциала практической компоненты ОПОП обучение в вузе может стать своеобразным социальным лифтом для начинающих профессионалов и содействовать социальной мобильности внутри юридической корпорации (профессиональная стратификация), под которой (социальной мобильностью) понимают «феномен перемещения индивидов, индивидуального или социального объекта или ценности внутри социального пространства» [1, с. 35]. Студент, полностью выполнивший требования программ практики, получает ряд практических качеств и умений, позволяющих ему без необходимости адаптации выполнять более сложные профессиональные задачи.

Характерно в этой связи, что Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования (далее – типовое положение), декларирует целью производственной практики получение студентами профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности [13, п. 7].

В уже принятом стандарте по уровню бакалавриата использованы аналогичные подходы: стандарт предписывает выбирать типы практик в зависимости от вида деятельности, на который ориентирована программа бакалавриата [14, п. 6.7].

Поскольку конкретный вид и содержание производственной практики вуз устанавливает самостоятельно, он вправе организовывать практику на основе договоров с учреждениями и организациями, деятельность которых соответствует профессиональным компетенциям, осваиваемым в рамках ОПОП [13, п. 8] (в логике этой федеральной нормы мы, собственно, и рассматриваем правовое просвещение пожилых людей как доступный юридическому вузу путь формирования педагогических компетенций будущих юристов).

Дидактическое пространство работы будущих юристов с пожилыми людьми может быть расширено как за счет масштабных проектов вуза, сопрягаемых с региональной политикой в отношении граждан пожилого возраста, так и за счет привлечения социальных партнеров к экспериментальной деятельности и научно-исследовательской деятельности.

Актуализирующей предпосылкой подобного видения организационных механизмов производственной практики будущих юристов выступают положения «Стратегии действий в интересах граждан пожилого возраста до 2025 года» (далее – Стратегия), где ключевыми целями определены устойчивое повышение качества жизни пожилых людей и стимулирование активного долголетия граждан пожилого возраста, их социального и экономического интегрирования в общественную практику [10, с. 3].

Учитывая сказанное, в подготовку кураторов производственной практики будущих юристов в формате правового просвещения мы включаем:

- коллегиальное обсуждение профессорско-преподавательским составом профилирующих кафедр обучающих задач формирования педагогических компетенций будущих юристов средствами правового просвещения;

- постановку функционала кураторов производственной практики с акцентом на модерацию профессионального развития будущих юристов;

- разработку системы контроля текущих результатов сформированности у будущих юристов педагогических компетенций;

- прогнозирование информационных поводов для рефлексии будущими юристами достигнутых эффектов правового просвещения пожилых людей;

- разработку типовых ситуаций консультационной поддержки будущих юристов со стороны наставника (куратора или социального партнера);

- разработку организационной модели самооценки будущими юристами уровня сформированности педагогических компетенций в процессе правового просвещения.

Перечисленные составляющие подготовки кураторов не могут быть локализованы рамками отдельного факультета и тем более кафедры. Для достижения искомого эффекта рассматриваемого содержания производственной практики важна ее интеграция в единую систему гражданского воспитания будущих юристов, что мы и показали выше как необходимое условия рассматриваемого процесса.

Заключение

Таким образом, сочетание рассмотренных в настоящей статье условий формирования педагогических компетенций будущих юристов средствами правового просвещения граждан пожилого возраста есть организационная доминанта в обеспечении студентам соответствующего опыта профессиональной деятельности.

В любом случае, независимо от выбранной стратегии формирования педагогических

компетенций будущих юристов, вуз ориентирован на реализацию требований ФГОС ВО. Детализируя требования ФГОС ВО в выгодном для реализуемой стратегии обучения контексте, вуз привлекает все доступные ресурсы внешней (региональной) среды образовательной деятельности. Исключительно в этой логике, предложенный нами комплекс условий может рассматриваться как актуальный.

Проведенное нами исследование подтвердило эффективность правового просвещения граждан пожилого возраста как особого вида социальных практик будущих юристов, встроенных в содержание основных образовательных программ по направлению подготовки с целью формирования педагогических компетенций будущих юристов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашенко С. А. Обучение в юридической клинике (правовые основы, методики, юридическая техника и практикум) // под общ. ред. С. А. Балашенко. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2008. – 408 с.
2. Гайтова Л. Х. Практико-ориентированное обучение студентов-юристов в условиях юридической клиники в традициях наставничества : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Владикавказ, 2014 – 209 с.
3. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : учеб. пособие. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 2003. – 320 с.
4. Лебедева О. В. Гражданское образование в России (историко-педагогическое исследование). – М., 2004. – С. 178.
5. Матвеева Н. В. Значение и методика организации производственной практики для студентов гражданско-правовой специализации // Вопросы учебно-методической работы в юридическом вузе. – Вологда : Вологодский ЦНТИ, 2008. – 103 с.
6. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании. – М. ; Н-Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы, 2002. – 157 с.
7. Мокина Л. В. Ситуационные задания как средство формирования представлений о социальной ответственности у будущих юристов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Екатеринбург, 2007. – 215 с.
8. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр») : Приказ Минобрнауки России от 14.12.2010 № 1763 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12191964/#ixzz42E7pSJC8>.
9. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года : Распоряжение Правительства России от 29 ноября 2014 г. № 2403-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/#ixzz4ZiQDA2KB>.
10. Стратегия действий в интересах граждан пожилого возраста до 2025 года : Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 № 164-р/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/oVx2e_9hqHXgXeDRzbWlxaEEeXrko/view.
11. Таова А. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов в образовательном процессе современного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Владикавказ, 2011. – 173 с.
12. Теймуразян А. Л. Формирование профессионально значимых личностных качеств будущих юристов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Тольятти, 2014. – 258 с.
13. Типовое положение о практике // Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования : Приказ Минобрнауки России от 27.11.2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71288178/#friends#ixzz4ZUyGcD8u>.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) : Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 г. № 1511 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71479274/>, п. 6.7.
15. Фихте И. И. Сочинения. В 2 т. Т. 1. – СПб. : Мифрил, 1993. – 798 с.

REFERENCES

1. Balashenko S. A. Obuchenie v yuridicheskoy klinike (pravovye osnovy, metodiki, yuridicheskaya tekhnika i praktikum) // pod obshch. red. S. A. Balashenko. – Minsk : GIUST BGU, 2008. – 408 s.
2. Gaytova L. Kh. Praktiko-orientirovannoe obuchenie studentov-yuristov v usloviyakh yuridicheskoy kliniki v traditsiyakh nastavnichestva : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Vladikavkaz, 2014 – 209 s.
3. Klimov E. A. Puti v professionalizm (Psikhologicheskij vzglyad) : ucheb. posobie. – M. : Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut ; Flinta, 2003. – 320 s.
4. Lebedeva O. V. Grazhdanskoe obrazovanie v Rossii (istoriko-pedagogicheskoe issledovanie). – M., 2004. – S. 178.
5. Matveeva N. V. Znachenie i metodika organizatsii proizvodstvennoy praktiki dlya studentov grazhdansko-pravovoy spetsializatsii // Voprosy uchebno-metodicheskoy raboty v yuridicheskom vuze. – Vologda : Vologodskiy TsNTI, 2008. – 103 s.
6. Manuylov Yu. S. Sredovyy podkhod v vospitanii. – M. ; N-Novgorod : Izd-vo Volgo-Vyatskoy akademii gossluzhby, 2002. – 157 s.
7. Mokina L. V. Situatsionnye zadaniya kak sredstvo formirovaniya predstavleniy o sotsial'noy otvetstvennosti u budushchikh yuristov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Ekaterinburg, 2007. – 215 s.
8. Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030900 Yurisprudentsiya (kvalifikatsiya (stepen') «magistr») : Prikaz Minobrнауки России от 14.12.2010 № 1763 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/12191964/#ixzz42E7pSJC8>.

9. Osnovy gosudarstvennoy molodezhnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda : Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossii ot 29 noyabrya 2014 g. № 2403-r [Elektronnyy resurs]. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/#ixzz4ZiQDA2KB>.
10. Strategiya deystviy v interesakh grazhdan pozhilogo vozrasta do 2025 goda : Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 05.02.2016 № 164-r/ [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://drive.google.com/file/d/oBx2e_9hqHXgXeDRzbWlxaEExRko/view.
11. Taova A. A. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti studentov – budushchikh yuristov v obrazovatel'nom protsesse sovremennogo vuza : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Vladikavkaz, 2011. – 173 s.
12. Teymurazyan A. L. Formirovanie professional'no znachimykh lichnostnykh kachestv budushchikh yuristov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Tol'yatti, 2014. – 258 s.
13. Tipovoe polozhenie o praktike // Polozheniya o praktike obuchayushchikhsya, osvvaivayushchikh osnovnye professional'nye obrazovatel'nye programmy vysshego obrazovaniya : Prikaz Minobrnauki Rossii ot 27.11.2015 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/71288178/#friends#ixzz4ZUyGcD8u>.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po na-pravleniyu podgotovki 40.03.01 Yurisprudentsiya (uroven' bakalavriata) : Prikaz Minobrnauki Rossii ot 01.12. 2016 g. № 1511 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71479274/>, p. 6.7
15. Fikhte I. I. Sochineniya. V 2 t. T. 1. – SPb. : Mifril, 1993. – 798 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-99

ГРНТИ 16.31.51

Код ВАК 13.00.08

Антонов Степан Алексеевич,

преподаватель, Китайско-российский институт, Цзянсуский педагогический университет; 221116, Китай, провинция Цзянсу, г. Сюйчжоу, ул. Шанхайская, 101; e-mail: antonov.ekb@gmail.com.

Антонова Юлия Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, факультет русского языка, Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо»; 130117, Китай, провинция Цзилинь (Гирин), г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: yulia.rki@ya.ru.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НОВОСТНОГО ТЕКСТА (ОПЫТ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ТЕСТУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ 8 УРОВНЯ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; русский язык; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские студенты; аудирование; новостной текст.

АННОТАЦИЯ. Данная статья будет интересна педагогам, преподающим русский язык как иностранный в китайской аудитории. Цель статьи – ознакомить читателей с новой авторской методикой обучения аудированию новостного текста, основанной на выделении семантического ядра текста и заучивании ключевых тематических слов. Предлагаемая методика ориентирована на студентов китайских высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Русский язык» и сдающих государственный тест по русскому языку восьмого уровня (ТРЯ-8). Методика разработана на основе анализа реальных экзаменационных вопросов прошлых лет и призвана упростить процесс подготовки к государственному тесту. Методика успешно апробирована в течение трех лет в Цзилиньском институте иностранных языков «Хуацяо» (г. Чанчунь). В работе представлено теоретическое обоснование предлагаемой методики. В статье описаны цель и задачи разработанного учебного курса, его место в образовательной программе. Также в данной работе описано, что представляет собой блок «аудирование» ТРЯ-8, как он соответствует государственному образовательному стандарту. Авторы статьи выделяют темы новостей, представленных в рамках теста. Также в статье разбираются основные трудности при аудировании новостного текста. Выделяются предполагаемые причины неуспешной сдачи теста. В работе предложена структура урока – авторы подробно описывают процесс аудиторной работы с новостными текстами, для облегчения понимания методики показывают сущность методики на конкретном примере: описывается семантическое ядро, даны ключевые тематические слова и синонимические ряды. В заключении авторы делают вывод о сущности предлагаемой методики.

Antonov Stepan Alekseevich,

Lecturer, China-Russian Institute, Jiangsu Normal University; Xuzhou City, China.

Antonova Yuliya Anatolievna,

Candidate of Philology, Associate Professor, JiLin Huaqiao University of Foreign Languages, Russian Department, Changchun City, China.

METHODS OF TEACHING LISTENING COMPREHENSION OF A NEWS TEXT (THE EXPERIENCE OF TRAINING CHINESE STUDENTS TO PASS THE STATE TEST IN RUSSIAN OF THE 8TH LEVEL)

KEYWORDS: Russian as a foreign language; Russian language; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian in higher school; Chinese students; listening comprehension; news.

ABSTRACT. This paper is of interest to those who teach Russian as a foreign language to Chinese students. The aim of the paper is to introduce a new system of methods of teaching listening comprehension of a news text. This methodology is based on identification of semantic core of the text and learning of keywords. The methodology is suitable for the students of Chinese universities majoring in Russian. Such students have to pass a test in Russia of the 8th level. The methodology is worked out on the basis of exam tasks of the previous years, and it aims at simplification of the training process. The methodology was tested during the last three years in Jilin Huaqiao University of Foreign Languages. The paper provides theoretical bases of this system of methods; describes the goals and tasks of this course and specifies its place in the educational program. Attention is paid to the tasks in listening comprehension in the level 8 test and their conformity to the state educational standard. The authors of the paper single out the topics of news, which are included in the test. The main difficulties of listening comprehension of a news text are highlighted. The causes of failures are listed. The paper provides the structure of a lesson, where the process of class work is described in detail. To explain the methodology an example is given: semantic core is described, keywords are listed and included in synonymic chains. In conclusion the paper summarizes the essence of this methodology.

В настоящее время невозможно жить вне медиапространства. Однако для многих студентов, изучающих русский язык

как иностранный (РКИ), восприятие на слух и понимание текста современных российских новостей является серьезной проблемой.

В Китае после четырех лет изучения РКИ студенты сдают государственный квалификационный тест по русскому языку восьмого уровня (ТРЯ-8). Один из блоков теста представляет собой прослушивание новостных текстов на русском языке и выбор правильного ответа на вопрос к тексту. Чтобы успешно пройти ТРЯ-8 (блок «Аудирование»), студент должен овладеть навыками глобального и детального понимания новостного текста. Согласно китайскому государственному образовательному стандарту, «на базовом этапе студент должен понимать содержание новостей о политике, дипломатии, экономике и обществе в передачах по радио и телевидению, понимать материалы аудиозаписей, по степени трудности сходные с содержанием учебника «Продвинутый русский язык» третий курс» (цит. по Гао Фэнлань).

Блок «Аудирование» ТРЯ-8 – это пятнадцатиминутный тест. Студенту для прослушивания предлагается семь новостных текстов из разных источников («1 канал», «Россия-24», НТВ, радио ООН, радио «Вести FM» и т.д.). Каждый текст предъявляется два раза. Продолжительность новости от 15 секунд до одной минуты. Сам тест – это 15 вопросов по текстам. Вопросы предъявляются устно после прослушивания новости. Тип теста закрытый: каждый вопрос имеет четыре письменных варианта ответа. Каждый правильный ответ – 1 балл, максимум – 15 баллов.

Практика показывает, что студенты, к сожалению, демонстрируют невысокие результаты сдачи ТРЯ-8.

На основе опроса и анализа работ китайских студентов мы выделили следующие основные причины неудовлетворительных результатов:

- высокая скорость речи журналиста;
- плохое качество звука воспроизводимой новости;
- незнакомый студенту голос журналиста;
- большое количество новых (специальных) слов;
- избыточная информация новостного текста;
- слаборазвитая оперативная память студента и неумение быстро фиксировать ключевую информацию;
- неумение сосредотачиваться на прослушивании в течение 15 минут.

Особые трудности при прослушивании вызывают:

- числительные (особенно в форме родительного падежа),
- синонимические замены (в новостном тексте используется один синоним, в вопросе – другой),
- имена собственные (фамилии политиков, глав компаний),
- аббревиатуры.

Прослушав все новости, использованные в ТРЯ-8 (с 2003 по 2017 гг.), мы выделили следующие темы новостных текстов (таблица 1):

Таблица 1

Темы новостных текстов

<ul style="list-style-type: none"> • юбилей; • смерть; • конкурсы и премии; • выставки и ярмарки; • праздники и памятные даты; • чрезвычайные ситуации; • прогноз погоды; 	<ul style="list-style-type: none"> • место России в рейтингах; • результаты спортивных соревнований; • гаджеты и технологии; • новости космонавтики; • закон; • федеральный бюджет; • индексация МРОТ и других пособий; 	<ul style="list-style-type: none"> • курс рубля; • новости о санкциях; • саммит; • официальный визит; • международные контракты; • совещания правительства
--	--	--

В данной статье описана авторская методика обучения аудированию новостей, основанная на выделении семантического ядра текста и заучивании ключевых тематических слов. Предлагаемая нами методика обучения аудированию новостного текста ориентирована на студентов китайских высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Русский язык». Она разработана на основе анализа реальных экзаменационных вопросов прошлых лет и призвана упростить процесс подготовки к тесту по русскому языку (8 уровень, блок «Аудирование»). Данная методика была успешно апробирована

в течение трех лет на факультете русского языка Цзилиньского института иностранных языков «Хуацяо» – процент студентов, успешно сдавших часть «Аудирование» (8 уровень), значительно повысился.

Цель курса, проводимого по данной методике, – формирование аудитивной компетенции, то есть способности к смысловому восприятию и пониманию устного новостного сообщения.

Задачи:

- научить студента прогнозировать содержание новости в опоре на ключевые слова ответов;

- научить студента при прослушивании узнавать ключевые тематические слова, выделять основную мысль новости, опускать подробности, актуализировать фоновые знания;

- научить студента быстро фиксировать ключевые слова вопроса и текста новости;

- научить студента проводить синонимические замены.

Курс рассчитан на 2–3 семестра – в зависимости от способностей студента и часовой нагрузки. Предполагается, что сначала студенты в течение одного–двух семестров третьего курса изучают все темы, а на четвертом курсе сначала разбирают тесты прошлых лет (6 недель), а потом (12 недель) слушают свежие новости разных тем, знакомятся с актуальной лексикой, в опоре на ранее пройденный материал выделяют семантическое ядро новости, пересказывают; учатся предтекстовой работе: до прослушивания новостей в опоре на прочитанные ответы пытаются предугадать, о чем будет новость, подчеркивают ключевые слова, актуализируют фоновые знания, быстро записывают ключевые слова звучащих вопросов.

В основу нашего принципа обучения аудированию новостного текста мы положили идею о том, что все новостные тексты имеют четкую структуру и создаются в опоре на речевые клише и тематические слова – журналист не изобретает текст каждый раз заново, а использует некий шаблон, стандарт.

Новостной текст условно состоит из семантического ядра и подробностей. Студент должен научиться опускать эти подробности и синтезировать смысл новости (в опоре на изученные смысловые ядра новостей разных тем). Подтверждением тому является лингвистическая теория о том, что «владея языком и обладая речевым и жизненным опытом, слушающий способен компенсировать определенную долю информации, “перешагивая” через незнакомые слова» [2, с. 164].

Выделяя семантическое ядро новости, студент активирует соответствующий сценарий, а это, в свою очередь, способствует возникновению ожиданий того, что предстоит воспринимать: слушатель строит прогноз относительно организации и содержания воспринимаемого текста [9, с. 25]; осуществляется общее прогнозирование, а также выдвижение гипотез относительно стоящего за смыслом текста коммуникативного намерения; происходит актуализация определенного смыслового поля.

Как известно, процесс восприятия текста характеризуется предметностью – способностью соотносить сообщение с определенной темой. А все новостные тексты можно распределить по тематическим группам (например, новости погоды, ново-

сти космонавтики, новости экономики и т.д.). Изучение медиатекстов показало, что журналисты для создания новостей в рамках одной тематической группы используют своеобразный шаблон (одинаковые модели, устойчивые выражения и структуру), на который наращивают новые детали и факты. Изучив смысловые ядра новостных текстов, слушающий уже на стадии прочтения вариантов ответов (теста) к новости и при первичном прослушивании текста способен классифицировать новость (по тематическим словам и словосочетаниям) и тем самым прогнозировать ее содержание – активировать соответствующий сценарий. Знание речевых клише является средством быстрой концентрации внимания и улучшает восприятие, так как клише являются ориентиром восприятия. Работа над синонимами способствует снятию смысловых трудностей.

В качестве языкового материала в процессе обучения мы рекомендуем использовать только свежие новостные тексты ведущих телевизионных российских каналов, чтобы студенты работали только с актуальной лексикой. Новости мы предлагаем сгруппировать по темам, что позволяет выстроить в сознании студента систему – предполагается, что в дальнейшем обучающийся будет способен самостоятельно определить тип новости, вычленить в ней семантическое ядро и ответить на вопросы к тексту.

Для понимания основного содержания новости студенту также рекомендуется выучить названия политических партий РФ, структуру власти России, фамилии основных членов Правительства РФ, названия ведущих государственных компаний. Также студенту необходимо запомнить актуальные русские аббревиатуры, используемые в новостных текстах, и синонимические ряды тематической лексики.

Авторы методики в рамках учебного курса предлагают рассматривать не широкие темы, а узкие, локальные; в рамках каждой темы должно быть представлено 6–10 новостей, созданных по единому сценарию. Это позволяет надеяться на то, что студент в процессе прослушивания и пересказа поймет и усвоит этот шаблон. И в дальнейшем будет способен прогнозировать и понимать содержание новости определенной тематической группы.

Также необходимо объяснить студенту, что иногда для правильного выбора ответа необходимо не только слушать, но и актуализировать фоновые знания, включать логику. Так, например, в одном из тестов (ТРЯ-8) прошлых лет был вопрос «Сколько стран входит в АТЭС?». Но студентам эта информация уже известна – она изучается в рамках курса

«Страноведение». Чтобы дать правильный ответ, студенты просто должны были вспомнить ранее изученную информацию.

На каждую тему отводится 2–4 академических часа – в зависимости от сложности материала.

Предлагаемая структура урока:

- Диктант (синонимы, аббревиатуры, имена собственные, цифры, ключевые тематические слова), самопроверка, РНО.

- Проверка теста, решенного дома + РНО.

- Повторение ранее пройденного материала (пересказ новостей разных тем).

- Изучение новой темы: ключевых тематических слов, синонимов, аббревиатур, семантического ядра. Прослушивание новостей, выделение семантического ядра, пересказ в опоре на план.

Каждый урок рекомендуется начинать с диктанта, в который стоит включать ключевые слова и словосочетания из ранее пройденных тем, аббревиатуры, фамилии политиков, числительные. Также в начале урока можно проводить работу с синонимическими рядами – проверять, как усвоены синонимы (соединять синонимы из столбцов, продолжать ряды).

А теперь для объяснения сути методики разберем конкретный пример – обучение слушанию прогноза погоды.

Сначала в рамках домашней работы студент переводит новую тематическую лексику, представленную в учебном пособии (в том числе семантическое ядро). В начале урока преподаватель проверяет домашнюю работу, отвечает на возникшие в процессе перевода вопросы. Отдельное внимание уделяется синонимам. В рамках темы «Прогноз погоды» стоит рассмотреть следующие синонимы:

- минус = ниже нуля = мороза (+2);
- плюс = выше нуля = тепла (жары +2);
- Санкт-Петербург = Северная столица;

- Москва = столица;

- начало недели = понедельник;

- середина недели = среда;

- конец недели = воскресенье.

Для быстрой фиксации информации преподаватель рекомендует использовать следующие сокращения: Мск, СПб, пн, вт, ср, чт, пт, сб, вс, м/с.

Далее преподаватель показывает пример видеонюжести, объясняет суть языкового ядра.

Семантическое ядро прогноза погоды

1. Прогноз погоды на _____ (+4; на завтра, на выходные, на ближайшие дни).

2. В _____ (когда? день недели) в _____ (+6; город) без осадков ИЛИ Ожидается дождь/снег.

3. Ночью _____ градусов. Днем _____ градусов.

4. Ветер _____ метров в секунду.

5. В _____ (когда? день недели) потеплеет/ похолодает.

Пример: *Прогноз погоды на выходные. В субботу в Санкт-Петербурге без осадков. Ночью +18 градусов. Днем 24 градуса выше нуля. Ветер 12 м/с. В понедельник потепление продолжится.*

Прогноз погоды, как правило, информационно насыщен. И поэтому, чтобы быстро зафиксировать ключевую информацию и не потерять факты, студенту предлагается при прослушивании заполнить следующую таблицу.

Город	день недели (или дата)	осадки	температура ночью	температура днем	ветер

После заполнения таблицы студент должен пересказать новость в опоре на семантическое ядро.

Следующий шаг – разбор примера из ТРЯ-8.

Пример (ТРЯ-8, 2014, текст 7). *В Москве в субботу, воскресенье и понедельник может проглядывать солнце, осадков не ожидается. По ночам около нуля градусов, днем от 0 до 5 тепла. Такая температура близка к экстремальной для по-*

следних декабрьских дней... В Петербурге в эти дни зафиксировано два абсолютных максимума: 22 и 25 декабря. В выходные дни температура будет повышаться до +3–5 градусов, по ночам примерно столько же. Пройдет небольшой дождь.

Студенты при прослушивании новости (текст предъявляется два раза) заполняют таблицу, а после сверяются с ключом. Пересказывают текст (в парах и индивидуальные ответы).

Город	день недели (или дата)	осадки	температура ночью	температура днем	ветер
Мск	сб, вс, пн	--	0	0-+5	
СПб	сб, вс	небол. дождь	+3-5	+3-5	

На уроке совместно с преподавателем студенты разбирают 3–4 аналогичных текста. Домашнее задание – прослушивание всех новостей по данной теме, представленных в учебном пособии, и выполнение теста. На следующем уроке студенты сверяются с ключом. Проводится работа над ошибками.

И в заключение: мы не учим «выхватывать ухом» факты, мы учим понимать новость, предвидеть (знать) ее структуру, выбирать ответы на основе логических операций. Мы учим структурировать новость — отвечать на ключевые вопросы, а потом на получившуюся основу «нанизывать» детали. Если говорить образно: наша голова —

это шкаф, мы наполняем его (знакомим студентов с основной лексикой) и наводим в нем порядок (систематизируем информацию в голове студента). Мы придерживаемся следующей точки зрения: если в голове нет сформированного фонетического облика слова, то ухо его не слышит. Поэтому сначала студент должен освоить слово: должен понять его, у него должен сформироваться фонетический облик слова. Только потом он способен вычленил его в потоке звучащей речи. В этом заключается принципиальное отличие предлагаемой нами методики по обучению аудированию новостного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 3-е изд. – М.: Русский язык, 1983.
2. 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., 2005.
3. Гао Фэнлань. Особенности обучения русскому языку в китайских вузах // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 40–44.
4. Золотых Л. Г., Лаптева М. Л., Кунусова М. С., Бардина Т. К. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: учеб. пособие / под общ. ред. М. Л. Лаптевой. – Астрахань: Изд-во Астрахан. гос. ун-та, 2012.
5. Иванова И. С., Ильина С. А. Обучение аудированию на материале художественного фильма (на примере киноленты «Ирония судьбы, или с легким паром!») // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 77–82.
6. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие для начинающего препод., для студ.-филологов и лингв. специал. по РКИ. – М., 2009.
7. Лезина В. В. Методика обучения аудированию текстов на русском языке иностранных слушателей подготовительных факультетов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
8. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Щукина. – М.: Русский язык, 1990.
9. Никитина Ю. А. Речеведческий подход к формированию умений аудирования как средство повышения профессиональной компетенции студентов факультетов иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2002.
10. Новикова В. В. Использование видеоматериалов при обучении русскому языку как иностранному как средство формирования социокультурной компетенции вне языковой среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-toile.russchool.eu/assets/files/results_e-toile/cyprus/hungary_video_in_teaching.pdf (дата обращения: 08.11.2016).
11. Пономарева И. В. Взаимосвязанное обучение аудированию и говорению на основе использования средств массовой информации: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984.
12. Хавронина С. А., Бальхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов 2008. – Режим доступа: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/169-havronina-balyhina.pdf (дата обращения: 8.10.2016 г.).
13. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). – М.: Русский язык, 1981.
14. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
15. Янь Чжикэ. Методика работы с текстами газетно-публицистического стиля в китайской аудитории: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002.

REFERENCES

1. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. – 3-e izd. – М.: Russkiy yazyk, 1983.
2. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yzham: Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. – М., 2005.
3. Gao Fenlan'. Osobennosti obucheniya russkomu yazyku v kitayskikh vuzakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 12. – S. 40–44.
4. Zolotykh L. G., Lapteva M. L., Kunusova M. S., Bardina T. K. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v kitayskoy auditorii: ucheb. posobie / pod obshch. red. M. L. Laptevoy. – Astrakhan': Izd-vo Astrakhan. gos. un-ta, 2012.
5. Ivanova I. S., Il'ina S. A. Obuchenie audirovaniyu na materiale khudozhestvennogo fil'ma (na primere kinolenty «Ironiya sud'by, ili s legkim parom!») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 12. – S. 77–82.

6. Kryuchkova L. S., Moshchinskaya N. V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : ucheb. posobie dlya nachinayushchego prepod., dlya stud.-filologov i lingv. spetsial. po RKI. – M., 2009.
7. Lezina V. V. Metodika obucheniya audirovaniyu tekstov na russkom yazyke inostrannykh slushateley podgotovitel'nykh fakul'tetov : dis. ... kand. ped. nauk. – M, 1998.
8. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo dlya zarubezhnykh filologov-rusistov (vkluchennoe obuchenie) / pod red. A. N. Shchukina. – M. : Russkiy yazyk, 1990.
9. Nikitina Yu. A. Rechevedcheskiy podkhod k formirovaniyu umeniy audirovaniya kak sredstvo povysheniya professional'noy kompetentsii studentov fakul'tetov inostrannykh yazykov : dis. ... kand. ped. nauk. – Tol'yatti, 2002.
10. Novikova V. V. Ispol'zovanie videomaterialov pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu kak sredstvo formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii vne yazykovoy sredy [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://e-toile.russchool.eu/assets/files/results_e-toile/cyprus/hungary_video_in_teaching.pdf (data obrashcheniya: 08.11.2016).
11. Ponomareva I. V. Vzaimosvyazannoe obuchenie audirovaniyu i govoreniyu na osnove ispol'zovaniya sredstv massovoy informatsii : dis. ... kand. ped. nauk. – M, 1984.
12. Khavronina S. A., Balykhina T. M. Innovatsionnyy uchebno-metodicheskiy kompleks «Russkiy yazyk kak inostrannyy» [Elektronnyy resurs]. – M. : Izd-vo Ros. un-ta druzhby narodov 2008. – Rezhim dostupa: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/169-havronina-_balykhina.pdf (data obrashcheniya: 8.10.2016 g.).
13. Shchukin A. N. Metodika ispol'zovaniya audiovizual'nykh sredstv (pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v vuze). – M. : Russkiy yazyk, 1981.
14. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya prepodavateley i studentov. – M. : Filomatis, 2006. – 480 s.
15. Yan' Chzhike. Metodika raboty s tekstami gazetno-publitsisticheskogo stilya v kitayskoy auditorii : dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2002.

УДК 378.016:8125
ББК Ш118-9

ГРНТИ 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

Боришанская Марина Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Коммуникационные исследования и технологии», Московский политехнический университет; 107023, г. Москва, ул. Б. Семеновская, 38; e-mail: mkurbakova@inbox.ru.

Курбакова Марина Андреевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Коммуникационные исследования и технологии», Московский политехнический университет; 107023, г. Москва, ул. Б. Семеновская, 38; e-mail: mkurbakova@inbox.ru.

СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ НЕКОТОРЫМ НЕОБХОДИМЫМ НАВЫКАМ ПЕРЕВОДА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая готовность; лингвистическая готовность; предпереводческий анализ; переводоведение; переводы; обучение переводу; техника перевода; ментальные карты; лексико-парадигматическая цепочка.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме систематизации аспектов преподавания техники перевода. Авторы делают обзор существующих подходов к обучению технике перевода и представляют наиболее успешные из них. Данный обзор дополнен рядом наиболее эффективных практических вариантов задач, необходимых для формирования у обучаемого полного, аспектно-комплексного подхода к решению разнообразных переводческих вопросов. Градация переводов сложна и не линейна, и ее успешное освоение требует прочной базы знаний, полученной в курсах теории языков, их практического перевода, практикума по культуре речевого общения, понимания теории межкультурной коммуникации и усвоенных страноведческих аспектов. Важное значение имеют и общая начитанность будущего переводчика, широкий кругозор фоновых знаний, а также наличие желательной природной лингвистической «жилки» обучающегося, от которой зависит большая часть его профессионального успеха. Успешность переводческого процесса также во многом определяется достаточностью предварительной подготовки к переводу: *психологической, физической и, конечно же, лингвистической*. Использование накопленных теоретических знаний по данному вопросу позволяет составить наиболее успешную схему овладения указанными навыками.

Borishanskaya Marina Mikhailovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Communicative Studies and technology, Moscow State Technical University, Moscow, Russia.

Kurbakova Marina Andreevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Communicative Studies and technology, Moscow State Technical University, Moscow, Russia.

MANAGING TRANSLATION TECHNIQUE: WAYS OF TEACHING

KEYWORDS: psychological readiness; language readiness; pre-translation analysis; translation studies; translation; teaching translation; translation technique; mind maps; lexical-paradigmatic chain.

ABSTRACT. The article deals with the systematization of aspects of teaching translation. The authors make a review of existing approaches to training and describe the most successful of them. This review is supplemented by a number of the most effective and practical variants of the tasks required for developing in the student the full aspect of the comprehensive approach to addressing a variety of translation issues. Grading translations is complex and not linear; its successful development requires a proper base of knowledge gained in the courses of language theory and practical translation workshop in standards of speech in communication, as well as understanding of intercultural communication theory in cross-cultural and lexicological aspects. In general. Prospective interpreters require deep background knowledge, and the presence of natural linguistic zest in the student, which a large part of his professional success depends on. Success of translation is largely determined by the adequacy of prior training to translation: *psychological, physical and, of course, linguistic*. The use of theoretical knowledge on the issue allows one to make the most successful scheme of mastering these skills.

Техника перевода – одна из наиболее сложных дисциплин, преподаваемых в курсе подготовки лингвиста-переводчика. Это обуславливается прежде всего тем, что ее успешное освоение требует прочной базы знаний, полученной в курсах теории языков, их практического перевода, практикума по культуре речевого общения, понимания теории межкультурной коммуникации и усвоенных страноведческих аспектов. Нельзя не учитывать и общей начитанности будущего переводчика, и широкого кругозора фоновых знаний, а также желательной природной

лингвистической «жилки» обучающегося, от которой зависит большая часть его профессионального успеха.

Сложность представляет еще и то, что полный курс данной дисциплины предполагает выполнение на семинарских занятиях самых разнообразных задач и упражнений и, помимо этого, четкого представления о смежных дисциплинах, в особенности психологии и риторики. В последней из них, к примеру, не так уж много теории – навык, по сути, обретается только наличием практики постоянного публичного выступления перед

аудиторией, умением ею не смущаться. Чем больше выступлений – тем больше говорящий приближается к ораторскому искусству. Но начать часто необычайно сложно, это своеобразный, тяжелый психологический момент для большинства будущих переводчиков: настолько замысловато компилируются умения смежных наук в дисциплине «Техника перевода». Градация видов перевода при этом также аспектна и нелинейна: сокращенный, реферированный, функциональный, последовательный, синхронный и пр. Если различия между двумя последними видами усваиваются достаточно легко, то между первыми двумя они часто не столь очевидны. Поэтому задачей нашей статьи является выявление наиболее сложных моментов обучения технике перевода и поиск путей их разрешения.

Успешность переводческого процесса, прежде всего, во многом определяется достаточностью предварительной подготовки к переводу: речь идет о *психологической*, *физической* и, конечно же, *лингвистической* готовности, и об этом написано немало литературы [12].

«Осведомлен – значит вооружен», и в случае с устным переводом данная осведомленность обеспечивает психологическую готовность переводчика к работе. Данная таблица лучше всего представляет круг вопросов, необходимых для обретения психологической уверенности. Это своего рода «пред-переводческий анализ» предстоящего устного перевода. Для того чтобы облегчить работу переводчика, мы предлагаем использовать таблицу 1, представленную из учебника Бузаджи и Маганова «Техника перевода» [3]:

Таблица 1

Параметр	Общие вопросы	Частные вопросы
Время	Когда состоится мероприятие?	Какова продолжительность мероприятия? Сколько будет длиться выступление? Предусмотрены ли перерывы?
Место	Где проходит мероприятие? В каком помещении?	Где будут находиться оратор, переводчик, слушатели?
Событие	Каков формат мероприятия: пленарное / секционное выступление, переговоры, дискуссия, интервью и т.д.?	Каков уровень мероприятия? Кто его организует? По какому поводу оно проводится? Является ли оно одноразовым или традиционным?
Выступающий	Кого предстоит переводить? Его имя, страна, профессия, должность. Каков статус оратора на данном мероприятии?	Где и по какому поводу оратор выступал ранее? Есть ли у него публикации по данной теме? На каком языке выступает оратор: родном или иностранном? Каковы особенности его речи, поведения?
Слушатели	Каков численный состав слушателей? Какова профессиональная принадлежность слушателей?	Каков возраст аудитории, гендерный состав, конфессиональная принадлежность? Есть ли среди слушателей сторонники или противники позиции выступающего?
Тема	Какова предметная область?	Какая проблема будет обсуждаться? Знакомы ли Вы с этой проблемой? Какие существуют точки зрения на эту проблему?

Ответив себе на данные вопросы, интерпретатор осознает предстоящую профессиональную задачу психологически проще и не такой значительной, в данном случае, действительно, «подготовка – половина дела» [16]. Как считают Бузаджи и Маганов, если учитывать и паралингвистический компонент: необходимую позу, допустимые жесты и мимику, а также громкость и скорость речи [3] – результат работы будет достаточно высоким.

Так, А. Л. Семенов подразделяет переводческие операции на 2 класса – подстанов-

ки и трансформации [10, с. 70]. По его мнению, подстановки могут быть нескольких типов: на уровне лексем, денотативных значений, морфем и параллелизм синтаксических конструкций. Трансформации же он подразделяет на 2 основных класса – структурно-уровневые и содержательные [там же, с. 82].

Вслед за ним А. О. Иванов, дополняя концепцию Семенова, отмечает: «Существующие частные модели перевода не охватывают полностью процесс перевода: каждая из них, основываясь на какой-то одной из его сторон, не может считаться универсаль-

ной». [9, с. 18]. По сути дела, теоретически ученый вместе с В. Н. Комиссаровым выступает за модели комплексного типа в соответствии с его теорией *пяти уровней эквивалентности*. Как известно, *уровни эквивалентности* в свою очередь были выделены исходя из возможного содержания – уровень языковых знаков, высказывания, сообщения, описания ситуации и цели коммуникации. Эта пятиуровневая модель фактически включает все частные модели перевода [там же, с. 19]. В исследовании Иванова представлена таблица с четким описанием способов разбора эквивалентности перевода на уровне слова, предложения и текста.

Существуют и более простые классификации, например, Ж.-М. Земб определяет всего три подобных уровня – уровень эквивалентности сообщения, эквивалентности высказывания и уровень эквивалентности слов [там же, с. 20]; а А. Л. Бурак – уровень слова и уровень предложения. Необходимо отметить, что коллектив авторов под руководством О. А. Сулеймановой в своих пособиях [4, с. 16]

исследует различные переводческие стратегии и предлагает внимательнее отнестись к стилистическим аспектам перевода, а именно стратификации лексики (на общелитературную, книжную, разговорную, просторечие и т.п.), различиям устной и письменной коммуникации, различным функционально-стилистическим регистрам [там же, с. 4].

Очевидно, что тематика предстоящего перевода может быть по-настоящему сложной и насыщенной терминологией, поэтому важным представляется и поиск дефиниций ключевых слов темы. Данные слова составляют своего рода «лексический стержень» вопроса, который удобно отображается в технологии Mind Map [12], изобретенной Джозефом Новаком еще в 70-е годы прошлого столетия. Эта форма наиболее эффективна благодаря своей наглядности: как известно, самого мощного ключа к запоминанию необходимого материала. Вот пример одной из лингвистических ментальных карт (рисунок 1):



Рис. 1. Лингвистическая карта

На наш взгляд, нет большой разницы, как переводчик осуществляет поиск – по печатным или электронным источникам (понятно, что в последнее время использование интернета в качестве источника данного поиска необычайно популярно и составляет более 70% от всей предпереводческой подготовки, связанной с распознаванием терминологии). Безусловно, желательно начинать работу с тематического поиска статей энциклопедий, (толковых словарей, справочников), а затем перейти к терминологическому поиску по специальным ресурсам (статьи в специализированных изданиях). По мнению Дж. Чой [14], «тематическая подготовка позволит предотвратить ошибки понимания, а терминологический поиск позволит достигнуть

большей точности при выражении».

Начальным этапом как тематического, так и терминологического поиска является определение *ключевых слов* проблемы. Поэтому и ментальная карта подготовки к переводу может состоять только из ключевых слов – своего рода лексических парадигм. Надо сказать, что «хранение» оперативного лексического запаса переводчика – золотого фонда, необходимого для осуществления высококвалифицированного перевода (особенно устного), – лучше представлять в виде парадигматических цепочек. Этот фонд одинаково важен в нашем случае для перевода с английского языка на русский и наоборот. Поэтому на всех занятиях по английскому языку и переводу, начиная с 3-го курса, преподавателю есть смысл давать новый лексический мате-

риал в виде таких цепочек, например:

to suggest = to offer = to propose # to reject (отвергать)

Нейтр. Econ. Offic. Anton.

A suggestion – общеупотребительная лексика;

Offers – вид деловых писем;

To propose – сделать предложение руки и сердца; предложение на высшем уровне + их антоним.

Обвинять – to blame = to allege = to prosecute = to charge # to acquit (оправдывать)

Общ. Юр. Антон.

to blame – винить, обвинять в бытовых ситуациях;

to allege – обвинять голословно, бездоказательно (глагол, часто встречающийся в прессе);

to prosecute – преследовать в судебном порядке;

to charge – официально предъявлять обвинение.

to follow – сопровождать, преследовать, следить взглядом (общ.);

– логически вытекать из (общенауч.);

– придерживаться политического курса (полит.);

– ясно понимать (психол.).

Скупой – mean (Br.) = cheap (Amer.) = narrow (Scotch) = Scotch (Amer.colloq.) = penny-pinching (colloq.) – generous (ant.).

Лексико-парадигматическая цепочка (или тезаурус [6, с. 457]) снабжается комментариями по сферам употребления синонимов и желательное отображение антонима (если имеется). Знание как можно большего количества синонимов и антонимов в русском языке – один из залогов успеха *профессионального перевода с английского языка на русский*. Иными словами, чем больше словарный запас переводчика в родном языке, тем проще ему будет справляться с любыми переводческими задачами на лексическом уровне.

Работа по расширению словарного запаса должна проводиться систематически на каждом занятии. После презентации цепочки студенты выполняют упражнения по переводу предложений, где требуется использовать тот или иной наиболее подходящий синоним.

Вторым важным и сложным моментом при работе с лексическим материалом представляется перевод фразовых глаголов и шире – фразеологических единиц. На занятиях решаются две основные задачи: соблюдение норм сочетаемости и передача образности [5, с. 62].

Здесь можно предложить ряд упражнений:

1. Выбор правильного сочетания слов из таблицы с последующим переводом.

Get	Gain	Win	Earn	
				Control of a situation
				Promotion
				The title
				Sb's respect
				A reputation
				The right to do/have smth
				Experience
				A salary
				One's living
				The advantage

2. Подбор правильного ответа к заданной реплике с последующим уточняющим переводом.

1. Do you respect your parents?
 2. Do you like David?
 3. Did he do the washing up?
 4. Does he listen to you?
 5. Was he punished for the crime?
 6. Have you done the homework?
 7. Has he complained about the noise?
- A. No, he got away with it.
B. No, I can't get through to him.
C. No, he puts up with it.
D. No, he got out of it.

E. No, I must get down to it.

F. No, I don't get on with him.

G. Yes, I look up to them. [7, с. 41].

3. Воспроизведение по данному определению (при этом можно варьировать использование обоих языков).

To pass an exam or test – to get through

Сдать экзамен на очень низкую оценку – to scrape through

4. Быстрый устный перевод единиц со схожими компонентами.

To look into, to look after, to look through...;

To pick up. To hurry up, to catch up...;

Принимать – решение, лекарство, гостей...;

Talking head, talking shop, talking book, talking point.

5. Упражнения на различение буквального и фигурального значений (контекст).

He ran out of school.

We've run out of bread.

• Помощь в подобной работе с фразеологизмами может оказать русско-английский фразеологический словарь С. С. Кузьмина, где английские эквиваленты даны в виде *блоков соответствий* [6].

При этом необходимо помнить, что лишь начинающий специалист склонен отдавать приоритет знанию лексики. Владение структурой предложения и умение трансформировать ее в соответствующую конструкцию в ПЯ еще важнее, особенно при переводе с русского языка на английский. Поэтому при переводе с русского переводчик, прежде всего, думает о трансформации структуры – зазвучит ли она с принятым в английском языке определенным порядком слов или же будет использована отдельная конструкция, грамматические обороты: Complex Object, Complex Subject; оборот "For+Infinitive" или независимый инфинитивный оборот. И в эту найденную переводчиком верную структуру уже «монтируется» подходящая лексика – такова схема данного вида перевода.

Мне разрешили позвонить адвокату;
They allowed me to telephone my lawyer [2, с. 12] (the Objective Infinitive Construction).

Сообщают, что во время аварии три человека получили ранения;

Three people are reported to have been injured in the accident [там же, с. 13] (the Subjective Infinitive Construction).

Инспектор подождал, чтобы полицейский закрыл дверь;

The inspector waited for the policeman to close the door [Там же] (the For-Complex).

При переводе с английского поиск соответствующей синтаксической структуры не так однозначен и оперативен: структура русского предложения достаточно свободна, поскольку связь слов в предложении обеспечивают 6 падежей, порядок слов часто может быть произволен и зависит только от местоположения темы и ремы. В связи с этим, как уже было сказано выше, основной момент успеха привязан к умению отразить на родном языке основное сообщение без потерь смысла в деталях и искажений. Поэтому техника перевода в ее лингвистическом аспекте отрабатывается на практических занятиях по переводу преимущественно с точки зрения нахождения правильной синтаксической структуры или ее части и затем лексического «наполнения» фразы.

There are still unresolved issues in the job market, however [3, с. 6];

Тем не менее на рынке труда все еще остаются нерешенные проблемы (особенности перевода предложений, начинающихся с конструкции there is/are).

The number of people not in the labour force rose to 90.1 million in February, up from 89.9 million in January and 88.3 million in February 2012 [там же];

Число безработных выросло в феврале и достигло 90,1 млн. человек, что превышает показатели прошлого месяца, когда было зарегистрировано 89,9 млн. человек, и прошлого года (88,3 млн. человек в феврале 2012 г. (лексико-грамматические замены, добавления и перестановки).

• *Стилистический аспект перевода*, то есть сохранение необходимого стиля, требует опять-таки длительной практики в целях развития стилистического чутья переводчика. Процесс распознавания основных жанров, особенно столь далеких друг от друга, как художественный и научный, проходит достаточно быстро. В качестве наиболее наглядных упражнений могут послужить задания на перевод формальных и неформальных писем.

• Гораздо больше времени уходит на различение стилистически более близких текстов, например, таких подстилей научного текста, как академический и научно-учебный, научно-справочный и научно-популярный. Здесь представляется необходимым уделить время знакомству с вводными конструкциями, которые в русском языке часто носят безличный характер. При их переводе на английский язык обычно используется личная форма и модальный глагол. Например:

Следует отметить, что... – We should underline that (We should mention that)... [13, с. 12].

Авторы данной статьи также согласны с мнением, что «предметом обучения должен служить не язык художественной литературы и поэзии (рынок переводческих услуг в этой сфере ограничен), а язык сферы профессиональной коммуникации, ориентированный на публицистическую, общенаучную и макроэкономическую сферы» [4, с. 3].

Таким образом, в нашем исследовании сделана попытка проанализировать существующие на сегодняшний день основные подходы к созданию стройной системы преподавания техники перевода. Проведенное исследование нацелено на совершенствование процесса преподавания техники перевода и дает возможность систематизации различных аспектов обучения и методики преподавания данной дисциплины.

Понимая глобальный характер поставленной цели, авторы не претендуют на то,

чтобы «раз и навсегда закрыть тему», а пытаются сосредоточиться на наиболее значимых с их точки зрения конкретных задачах, аспектах обучения. При этом следует помнить о специфике дисциплины. Обращая внимание на тот или иной аспект, подбирая учебный материал для отработки перевода опре-

деленной лексико-грамматической трудности, не надо, да и невозможно полностью отгораживаться от возникающих попутно явлений. Учащийся должен привыкать к мысли о многослойности и многоаспектности задач, требующих от переводчика решения часто даже в пределах одного предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боришанская М. М. Экономический перевод : практикум. – М. : Изд-во МГОУ, 2013.
2. Боришанская М. М., Курбакова М. А. Перевод научных текстов : практикум. – М. : Сталинград, 2015.
3. Бузаджи Д. М., Маганов А. С. Техника перевода. – М. : Р. Валент, 2007.
4. Дмитриева Л. Ф., Кунцевич С. Е., Артинкевич Е. А., Смирнова Н. Ф. Английский язык. Курс перевода. – Изд. 2. – М. : МарТ ; Ростов н/Д. : МарТ, 2008. – 304 с.
5. Иванов А. О. Безэквивалентная лексика : учеб. пособие. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006.
6. Кузьмин С. С. Русско-английский фразеологический словарь переводчика. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта : Наука, 2006.
7. Курбакова М. А. Юридический перевод : практикум. – М. : Изд-во МГОУ, 2012.
8. Серова Т. С., Larivière L. Vers un produit unifié en terminologie et en documentation : le thésaurus terminologique // Meta. – 1989. – № 34 (3). – P. 457–467.
9. Стилистические аспекты перевода : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М. : Академия, 2010.
10. Семенов А. Л. Основы общей теории перевода и переводческой деятельности : учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. – М. : Академия, 2008.
11. Сулейманова О. А., Карданова-Бирюкова К. С., Лягушкина Н. В., Беклемешева Н. Н., Трухановская Н. С. Лингвистические теории в интерпретации переводческих стратегий: Комплексный анализ переводческого процесса. – М. : ЛЕНАНД, 2016.
12. Belanger D.-K. Atelier pratique d'interprétation gestuelle III [Электронный ресурс]. – 1996. – Режим доступа: <http://www.er.uqam.ca/nobel/k25025/LIN5580/index.htm>.
13. Choi J. Qualité et préparation de l'interprétation. Evolution des modes de préparation et rôle de l'Internet [Электронный ресурс]. – Pour une traductologie proactive (2005): Colloque international du 50^e anniversaire de Meta. – Université de Montréal, 2006. – Режим доступа: <http://www.erudit.org/livre/meta/2005/000229co.pdf>.
14. Graham Workman. Phrasal Verbs and Idioms. – Oxford University Press, 1995
15. Virginia Evans, Lynda Edwards. Upstream Advanced C1. – Express Publishing, 2003. – P. 12.
16. Walter G. Etudes – Monde du travail: le grand saut ?! [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа: <http://www.2.hu-berlin.de/francopolis/Interpretes/decouv.htm>.

REFERENCES

1. Borishanskaya M. M. Ekonomicheskiy perevod : praktikum. – M. : Izd-vo MGOU, 2013.
2. Borishanskaya M. M., Kurbakova M. A. Perevod nauchnykh tekstov : praktikum. – M. : Stalingrad, 2015.
3. Buzadzhi D. M., Maganov A. S. Tekhnika perevoda. – M. : R.Valent, 2007.
4. Dmitrieva L. F., Kuntsevich S. E., Artinkevich E. A., Smirnova N. F. Angliyskiy yazyk. Kurs perevoda. – Izd. 2. – M. : MarT ; Rostov n/D. : MarT, 2008. – 304 s.
5. Ivanov A. O. Bezekvivalentnaya leksika : ucheb. posobie. – SPb. : Filologicheskii fakul'tet SPbGU ; Izd-vo S.-Peterb.un-ta, 2006.
6. Kuz'min S. S. Russko-angliyskiy frazeologicheskii slovar' perevodchika. – 2-e izd., ispr. – M. : Flinta : Nauka, 2006.
7. Kurbakova M. A. Yuridicheskiy perevod : praktikum. – M. : Izd-vo MGOU, 2012.
8. Serova T. S., Larivière L. Vers un produit unifié en terminologie et en documentation : le thésaurus terminologique // Meta. – 1989. – № 34 (3). – P. 457–467.
9. Stilisticheskie aspekty perevoda : ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya. – M. : Akademiya, 2010.
10. Semenov A. L. Osnovy obshchey teorii perevoda i perevodcheskoy deyatel'nosti : ucheb. posobie dlya stud. lingv. vuzov i fak. – M. : Akademiya, 2008.
11. Suleymanova O. A., Kardanova-Biryukova K. S., Lyagushkina N. V., Beklemesheva N. N., Trukhanovskaya N. S. Lingvisticheskie teorii v interpretatsii perevodcheskikh strategiy: Kompleksnyy analiz perevodcheskogo protsessa. – M. : LENAND, 2016.
12. Belanger D.-K. Atelier pratique d'interprétation gestuelle III [Elektronnyy resurs]. – 1996. – Rezhim dostupa: <http://www.er.uqam.ca/nobel/k25025/LIN5580/index.htm>.
13. Choi J. Qualité et préparation de l'interprétation. Evolution des modes de préparation et rôle de l'Internet [Elektronnyy resurs]. – Pour une traductologie proactive (2005): Colloque international du 50^e anniversaire de Meta. – Université de Montréal, 2006. – Rezhim dostupa: <http://www.erudit.org/livre/meta/2005/000229co.pdf>.
14. Graham Workman. Phrasal Verbs and Idioms. – Oxford University Press, 1995
15. Virginia Evans, Lynda Edwards. Upstream Advanced C1. – Express Publishing, 2003. – P. 12.
16. Walter G. Etudes – Monde du travail: le grand saut ?! [Elektronnyy resurs]. – 2001. – Rezhim dostupa: <http://www.2.hu-berlin.de/francopolis/Interpretes/decouv.htm>.

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Кабанов Александр Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620013, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, каб. И-517; e-mail: a.m.kabanov@urfu.ru.

Юсупова Ляля Гайнулловна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и деловой коммуникации, Уральский государственный горный университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. Хохрякова, 85, каб. 3521; e-mail: lyalyax@bk.ru.

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; электронные курсы; информационные технологии; аудиторские занятия; самостоятельная работа студентов; индивидуальные консультации; работа с текстом; электронный переводчик.

АННОТАЦИЯ. По результатам анализа методологических и педагогических исследований в статье выделяются проблемы методики проведения у студентов аудиторских занятий по иностранному языку с использованием элементов электронного обучения и современных интернет-сервисов. Современные достижения в создании электронных ресурсов облегчают нашу жизнь, решая определенные проблемы коммуникативного характера. Но в процессе обучения иностранным языкам некоторые электронные ресурсы проявляют себя с негативной стороны и оказывают нежелательный эффект на конечный результат. Кроме того, мы постарались решить некоторые психологические проблемы, с которыми сталкиваются студенты неязыковых специальностей. В частности, мы предлагаем идею, при которой сохраняется необходимый объем изучаемого материала, но после реорганизации и визуального уменьшения он становится комфортным для выполнения. Тем самым конечный результат улучшается.

Цель статьи заключается в поиске идей, которые помогли бы разработать методику обучения студентов на современном уровне без больших экономических затрат. Оптимизировать работу студентов и преподавателей, организовать самостоятельную работу и способствовать быстрому усвоению учебного материала, снизить нежелательный эффект использования электронных ресурсов.

Предложенные результаты мы получили в ходе экспериментальной работы, проведенной в различных академических группах студентов базового уровня изучения иностранного языка в трех вузах Свердловской области. Все студенты относятся к неязыковым специальностям и проходят единый курс с элементами электронного обучения. Соответственно, изначально они находятся в равных условиях и имеют примерно одинаковые базовые навыки владения иностранным языком (базовые школьного курса).

Авторы видят пути дальнейшего совершенствования методик преподавания учебного материала по курсам иностранного языка в вузе на современном высокотехнологическом уровне. Особенностью предложенных элементов методики является организация работы в академической группе студентов и решение проблем нехватки времени на аудиторских занятиях и при самостоятельной работе, выявление недостатков электронных ресурсов и использование их для повышения качества обучения. Предложенные общие принципы помогут организовать учебный процесс практически по любой учебной дисциплине.

Kabanov Alexander Mikhailovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Yusupova Lyalya Gainullova,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Foreign Languages and Business Communication; Ural State Mining University; Ekaterinburg, Russia.

**ORGANIZATION OF THE TRAINING PROCESS FOR FOREIGN LANGUAGE
IN MODERN CONDITIONS: PROBLEMS OF MODERN TECHNOLOGIES
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND THE WAYS OF THEIR SOLUTIONS**

KEYWORDS: foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of teaching foreign languages at university; on-line course; IT-technologies; class work; independent work; tutorial; supervision; work with texts; e-translator.

ABSTRACT. Based on the results of the methodological and pedagogical research analysis, the article highlights the problems of methodology for foreign languages classroom teaching using some elements of e-training and modern Internet resources. Modern achievements in the sphere of e-resources makes our life easier, solving some communicative problems. But, in the educational process some of the electronic resources show themselves negatively and have harmful effect. Moreover, we try to solve some psychological problems which many students of technical specialties can face. So, we offer an idea to keep the necessary scope of educational material, but it should be reorganized, so that the students might easily work with it.

The goal of the article is to find ideas that would help to develop a methodology for teaching students a foreign language on a high level without serious expenses. It is also important to optimize the work of students and teachers, to organize self-training study and facilitate rapid learning and reduce harmful effect of using e-resources.

The results of the research were obtained in the experiment in different groups of students with basic level of English. All of them are students of technical and economic specialties. They take the common course with the elements of electronic education. So, initially they had equal opportunities and practically the same basic knowledge in the foreign language.

The authors consider the ways to improve the foreign languages teaching methodology at the university on the modern high-tech level. The methodology proposes work in an academic group and to solve the problems caused by lack of time during independent work at home. The proposed common principles will help to organize the process of teaching in any academic subjects.

Современные информационные технологии и электронные ресурсы, которые призваны облегчить жизнь человека, могут быть не всегда полезны. Их негативное воздействие не всегда очевидно, к тому же оно может проявляться не сразу, а в некоторой перспективе. В частности, использование электронных ресурсов студентами может привести к тому, что молодые специалисты не дополучают определенных навыков в специальности, не смогут проанализировать ситуацию и принять правильное решение самостоятельно, без использования дополнительных средств [3, с. 119–120].

Использование электронных ресурсов и справочного материала в процессе прохождения студентами учебного курса не всегда возможно ограничить или запретить. Студенты не могут находиться под постоянным наблюдением преподавателя, а поток информации через мобильный интернет и современные гаджеты абсолютно не контролируем. Так, в распоряжение студента попадают готовые курсовые, рефераты, переводы текстов и т.д. В результате решение тех или иных поставленных проблем вызывает трудности и прослеживается четкая зависимость от электронных ресурсов, где молодые люди стараются найти уже готовые ответы [5, с. 298].

Целью нашего исследования является идея, которая заключается в следующем:

- не пытаться ограничивать использование электронных ресурсов, а предложить студентам задания, для выполнения которых одним электронным ресурсом недостаточно;
- организовать задания таким образом, чтобы электронные ресурсы выступали как вспомогательный элемент, а основная работа делалась самим студентом;
- реорганизовать учебный материал так, чтобы при сохранении необходимых для усвоения объемов он не казался слишком громоздким и был комфортным для изучения.

Работа с учебными текстами и использование электронных переводчиков

Учебные тексты должны нести в себе полезную информацию, а не только ту, которая необходима для изучения иностранного языка. Соответственно, помимо тек-

стов по страноведению и межкультурным коммуникациям необходимо учитывать элемент интеграции технических и гуманитарных учебных дисциплин [3, с. 139–140].

Чтобы извлечь из текста правильную и полезную информацию, необходимо проследить грамматические связи и изучить лексику. Также необходимо проследить межкультурную аналогию, исторические факты и т.д. [10, с. 298].

На современном этапе эта кропотливая работа заменяется использованием студентами электронных переводчиков. На наш взгляд, подобные средства оказывают самое пагубное влияние и препятствуют в получении необходимых навыков в изучении иностранных языков. Очень часто студенты даже не осознают, для какой цели эти ресурсы созданы и что в учебном процессе они использоваться не должны. Их широкая доступность неконтролируема. При использовании подобных усовершенствований студент не видит лексических и грамматических связей в предложении, не осознает и не запоминает значение слов и, как следствие, не может воспроизвести и использовать информацию текста в дальнейшем; выполнение грамматических упражнений сводится к простому списыванию, а устные высказывания – к обычному заучиванию готовых текстов без возможности ведения диалогов и дискуссий. В дальнейшем формируется стойкая зависимость от использования электронных средств, и работа при отсутствии компьютера становится попросту невозможной.

Тем не менее, в ходе проведенной экспериментальной работы и наблюдений за студентами в разных академических группах мы нашли некоторые приемы и предлагаем определенные технологии, которые помогают снизить негативные стороны этой проблемы.

1. Даже при стремительном развитии технологий электронные переводчики не совершенны. Они не справляются с некоторыми художественными элементами. Соответственно, на данном этапе мы можем воспользоваться этими «изъянами» и попытаться побудить студента к «активности мыслить». Давайте сравним, как один из таких популярных ресурсов справляется с адаптированным текстом и с текстом, имеющим художественные вставки:

Обычный адаптированный текст

After crossing the tops of mountains, the plane flies over the rich valleys of California.

После пересечения вершин гор, самолет летит над богатыми долинами Калифорнии.

На данном примере мы видим, что результат перевода адаптированного текста практически идеален, а вот со вторым примером, где есть художественное распространение предложения, этот же ресурс не справился. Мы можем только догадываться, о чем написано в тексте, и, конечно, за правильный ответ второй вариант за честь нельзя.

Если студенту дать понять, что перевод на русский язык должен быть не формальным, а правильным, он осознает, что использование электронного переводчика в данном случае будет бесполезным, и он будет вынужден искать ответ сам, с помощью обычного словаря. Хотя в своей работе мы допускаем использование электронных словарей, например Lingvo, которые выдают не готовый перевод, а содержат словарные статьи со значениями.

Таким образом, предложив студенту второй вариант текста, мы заставляем его задуматься над переводом и использовать словарь (например, к слову “range” словари предлагают до 11 значений в качестве существительного).

2. В процессе работы с учебными текстами мы заметили две психологические проблемы, с которыми сталкивается студент, – это количество предложенных текстов по теме и впоследствии их объем. То есть, получив ряд текстов по теме, студент их считает по количеству, не учитывая объема. И даже можно услышать такие вопросы: «А почему в этом семестре текстов больше?», хотя совокупное количество печатных знаков всех текстов одинаково в обоих семестрах. Если уменьшить количество текстов, но увеличить их объем, мы сталкиваемся уже с другой проблемой, когда, видя большой текст, студент впадает в «ступор» и долгое время не приступает к работе с ним. Затем большой текст студент пытается перевести с помощью того же электронного переводчика, стараясь сэкономить время. Впоследствии работа с текстом происходит не на должном уровне и становится бесполезной, только ради оценки.

Мы разбили большой текст на несколько меньших по объему, а название текста дали как название темы. Например, *US Government* – название темы, которая включает

Текст с художественной вставкой

After crossing these high ranges, the plane can almost glide down into the rich valleys of California.

После пересечения этих высоких диапазонов, самолет может почти скользить вниз в богатые долины Калифорнии

в себя работу с текстами: “*Branches of Government*”, “*Organization of the Federal Government*” и “*The White House*”.

Таким образом, получив задание, студент считает количество текстов, хотя на самом деле это совокупные названия тем, включающих ряд текстов. А потом, когда открывает эти темы, он видит, например, три небольших по объему текста, которые комфортны для работы.

Эффект можно усилить предложением студенту сделать общий словарь и общий пересказ, что часто воспринимается положительно.

Наши наблюдения показали, что подобная «хитрость» благотворно влияет на психологический настрой студента, и работа с текстами происходит более быстро и плодотворно.

3. В процессе работы с текстом при подготовке чтения и перевода студент делает пользовательский словарь. Условия, которым он должен отвечать, следующие:

- Работа выполняется письменно в тетради. При этом активизируется зрительная и моторная память (использование текстовых редакторов на компьютере запрещено).

- В словарь должны быть включены связанные словосочетания. Например, такие, в которых отдельные слова имеют иное значение, нежели употребленные в словосочетании. Например, *iron lung – apparatus искусственной вентиляции легких*, а не «железные легкие».

- Слова в словаре должны быть представлены в форме, которая употреблена в тексте, дана начальная форма и соответствующий перевод. Например, *ranges – цепь гор (множественное число)*.

- Имена собственные и названия, которые в русском языке отличаются от иностранных, имеют разные традиции перевода. Например, *The English Channel* в русском языке принимает французский вариант названия – *Ла-Манш*; *New York* – *Нью-Йорк*, но *New Orleans* – *Новый Орлеан*.

- При необходимости дается транскрипция слова (если слово имеет особенности в чтении, чтение имен собственных, студент затрудняется прочитать слово и т.д.).

Продланная вышеописанная работа заставляет студента проследить лексико-

грамматические связи слов в предложении, разобраться в историко-культурных традициях употребления тех или иных понятий и помогает запомнить некоторые слова уже на начальном этапе. На данном этапе можно воспользоваться электронными энциклопедиями, например, узнать назначение того или иного предмета и дать таким образом правильный перевод слова.

4. Как итог работы с учебным текстом предлагается написать аннотацию (150–200 слов с использованием клише) и выполнить устный пересказ содержания со своей оценкой и выводами. Эта работа формирует логическое мышление, умение структурировать свои мысли, тренирует навыки владения лексикой текста, а также формирует умение использовать грамматический материал.

Важно, чтобы студент не старался запоминать текст целиком или его отдельные предложения, а строил свои собственные, только опираясь на информацию текста. Поэтому мы рекомендуем в пересказе давать собственную оценку информации текста, которая не обязательно должна быть положительной. Главное – правильно построенное высказывание. Где, возможно, перед студентом ставится задача сравнения реалий, которые даны в тексте, с другими реалиями (например, стран изучаемого языка и родной страны).

Мы также заметили, что подавляющее большинство студентов неязыковых специальностей слабо владеют навыками устной речи на иностранном языке, и данная работа вызывает некоторую тревогу; студенты говорят: «нас этому не учили...», «я не могу...», «замените мне эту работу иной...» и т.д. Тем не менее, мы настаиваем на выполнении пересказа и аннотации. Кроме того, вовлекаем студента в разговор, чтобы отвлечь его от электронных переводчиков, которые зачастую используются при подготовке.

Некоторые приемы, которые мы используем, чтобы помочь студенту успешно выполнить пересказ и снизить уровень тревоги, которую он испытывает:

- Чтобы данная работа не казалась грандиозной и студент видел конечную цель, можно ограничить ему количество предложений, например, сказать ему, что для начала достаточно 15 (круглые числа обычно пугают больше).

- Студента необходимо настроить на то, что использование предложений из текста недопустимо. Поэтому лучше сделать упор на оценке информации, нежели на ее изложении.

- Проследить, чтобы хотя бы на аудиторных занятиях не использовались электронные переводчики (использование переводчиков вне аудитории отследить практически невозможно).

- Совместно со студентом сделать пару начальных предложений. Самое сложное – это начало.

- Предложить студентам сделать совместное высказывание в виде диалога или небольшой сценки, которую они могут разыграть «по мотивам» информации из текста. Коллективная работа морально воспринимается легче, чем индивидуальная. Тем не менее, необходимо до начала выполнения задания настроить студентов, чтобы был разговор, а не вопрос–ответ, обсудить условия, при которых работа будет зачтена, и т.д.

- «Сильного» студента можно объединить в пару со «слабым», при этом поставить зачет обоим, если «слабый» студент выполнит работу и достигнет необходимого уровня знаний.

- Предложить студенту строить короткие, но распространенные предложения. Некоторые студенты считают, что длинные сложносочиненные и сложноподчиненные предложения повысят оценку за ответ.

Итак, работа с учебными текстами – это кропотливый процесс. Положительных результатов можно достичь, только проделав все необходимые этапы. Данная работа не должна быть коллективной, так как особенности усвоения у студентов разные. Коллективно можно показать только принцип, алгоритм действий. Тем не менее, это именно тот процесс, при котором использование электронных переводчиков студентами наиболее интенсивно. Вышеописанные приемы были апробированы в различных вузах и учебных группах, с неоднородным уровнем владения иностранным языком и дали положительный результат. Но мы не исключаем тот факт, что необходимо совершенствовать эту работу и искать новые пути решения проблемы.

Работа с упражнениями по грамматике

Современные студенты, как мы заметили, писать не любят. Большая письменная работа вызывает определенный дискомфорт. Кроме того, «приученные» к выполнению тестов, студенты зачастую не понимают такие задания, как «раскрыть скобки и поставить глагол в нужном времени», «закончить предложение, употребив ту или иную грамматическую форму», или «сделать анализ предложений». Десять предложений в упражнении студент уже считает большой работой.

Итак, допустим, если в задании нужно поставить глагол в нужном времени и сделать перевод, то фактически студент должен написать два предложения, и это вызывает определенные протесты с его стороны. Есть ряд способов, которые упрощают эту работу, но, по нашему мнению, не дают должного эффекта для получения опреде-

ленных навыков. Например:

- Превратить это упражнение в тест и дать ряд вариантов, один из которых правильный. Тесты хороши для быстрой проверки знаний, а не для тренировки теоретических знаний. Соответственно, в процессе обучения тесты использовать можно ограниченно, а лучше не использовать совсем.

- Предложить студенту писать только форму глагола и не списывать все предложение. Этот вариант тоже нежелателен. Предложение не воспринимается целиком, так как определенная грамматическая форма глагола не может существовать отдельно от предложения. Необходимо, чтобы прослеживались грамматические связи слов в предложении целиком.

- Напечатать предложения с пропусками и предложить студенту вписать нужную форму глагола. Помимо дополнительных экономических затрат (расход бумаги и ресурсов принтера), должного эффекта такая работа тоже не дает. Зрительно предложение может и воспринимается целиком, но моторная память срабатывает только непосредственно на «письменную вставку». Тем не менее, подобная форма выполнения заданий подойдет для проведения контрольной работы.

Психологически можно облегчить восприятие грамматических упражнений и сделать их выполнение более комфортным. Во время работы со студентами мы заметили, что, если разделить упражнение на две (и более) частей, незначительно изменив задание в обеих частях, выполнение таких заданий становится более приемлемым. Например, делим десять предложений в упражнении на две группы. Задание для пяти предложений будут выглядеть так:

Who ... (*invent*) the bicycle? и т.д.

А задание для другой группы из пяти предложений так:

What ... (*you/do*) last weekend? и т.д.

То есть во второй части, помимо употребления правильной глагольной формы, нужно поставить слова в нужном порядке. По сути, это два упражнения, объединенные общей грамматической темой, но психологически оно воспринимается как одно (а не два), а разделенные десять предложений на две части воспринимаются как пять (а не десять). Объем остался прежним, но, как показали наши наблюдения, студенты воспринимают такой вариант выполнения задания лучше.

Кроме вышеизложенных проблем в выполнении грамматических упражнений существуют и другие. Одна из них – в формулировках заданий. Современным студентам нужно более детально прописывать задания. Они понимают конкретные задания. Например, задания, такие как «сделайте анализ предложения» или «определите

функцию инфинитива» некоторое время тому назад не вызывали никаких вопросов. Сейчас же необходимо писать: «разберите предложение по составу – подчеркните члены предложения» или «подчеркните инфинитив чертой, соответствующей члену предложения» и т.п.

Помимо всего прочего каждое конкретное задание должно иметь конечную цель. Если мы в первом семестре тренируем времена и не указываем, что в последующих семестрах мы будем их использовать в таких темах, как «согласование времен», «личные формы глагола», «способы нахождения сказуемого» и т.д., восприятие студента «сузится» на решение конкретной задачи определенного семестра.

Мы провели эксперимент и дали сразу конечную задачу для студентов базового уровня, а именно – способы нахождения сказуемого в технике перевода. Для решения этой задачи стали уже изучать времена, формы глагола, модальные глаголы и т.д., результатом стало то, что в последующих семестрах студенты стали активно пользоваться конспектами предыдущих. Они лучше ориентировались в своих записях, стали их корректировать, осознавать, осмысливать и т.д.

Необходимо также обращать внимание студентов на грамматические формы в учебных текстах. Особенно если ими дается неточный перевод. Здесь уже играет роль профессионально ориентированная цель – сделать качественный и правильный перевод, передать точную информацию на другом языке.

Таким образом, грамматические задания должны иметь конечную цель, лучше ту, которая достигается учебными текстами. Задания в упражнениях должны быть даны детально и точно. Упражнения надо делить на мелкие составляющие, но сохранять объем, необходимый для приобретения навыков.

Выводы

Если нет возможности «запретить», надо «приспособить», если невозможно «уменьшить объем», надо оставить его прежним, но сделать визуально меньше. Соответственно, необходимо пользоваться всем тем, что используют студенты, но с той целью, чтобы выявить особенности и использовать их «на благо обучению». То есть в своей работе мы активно пользуемся электронными переводчиками с целью проследить, как они справляются с предложенными заданиями. Соответственно, вносим в задания корректировки, которые ограничивают использование электронных средств, делают их работу бесполезной и, таким образом, побуждают студента выполнять задания самостоятельно.

Что касается объемов предлагаемых заданий, то их пропорции достигаются экспе-

риментально, но в строгом соответствии с государственным стандартом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабанов А. М. Электронный учебник как средство повышения качества обучения иностранному языку в техническом университете : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.
2. Кабанов А. М. Электронный учебник как средство повышения качества обучения иностранному языку в техническом университете : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 192 с.
3. Кабанов А. М., Рубан Г. А. и др. Современные аспекты педагогической работы : колл. монография. В 3 кн. / под общ. ред. С. В. Куприенко ; SWorld. – Одесса : Куприенко С. В., 2013. – Кн. 1. – С. 118–141.
4. Логинова Л. Г. Сущность результата дополнительного образования детей : мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015.
5. Юсупова Л. Г. Modeling of the foreign language training process at the University Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology // «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – Vienna, 2014. – С. 298
6. Юсупова Л. Г. О результатах опытно-экспериментальной работы по развитию готовности студентов неязыковых направлений вуза к межкультурной коммуникации : колл. монография // Наука и образование: современные тренды. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – 298 с.
7. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых направлений университета к межкультурной коммуникации : монография. – Уфа : РИЦ Башкир. гос. ун-та, 2012. – 104 с.
8. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 24 с.
9. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 177 с.
10. Юсупова Л. Г., Песина С. А. Роль языка в межкультурной коммуникации // Образование и наука в современных условиях : мат-ы II междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2015. – С. 298.
11. Экономика и политика России и государств ближнего зарубежья : аналитический обзор – 2007 / Рос. акад. наук ; Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. – М. : ИМЭМО, 2007.
12. Официальные периодические издания: электронный путеводитель / Рос. нац. б-ка ; Центр правовой информации. – СПб., 2005–2007.
13. Educational Benefits of Online Learning. (1998). CalPoly.edu . Retrieved March, 29, 2013. – Режим доступа: http://www.blackboardsupport.calpoly.edu/content/faculty/handouts/Ben_Online.pdf
14. Moore M. & Anderson W. (2012). Handbook of Distance Education (2nd ed.). Psychology Press. Retrieved October 1, 2014. – Режим доступа: http://www.books.google.ru/books?id=_IqeYfDpWGIC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
15. Polat E., Moiseyeva M. & Petrov A. Pedagogical Technologies of Distance Learning. – М. : Academy, 2006.

REFERENCES

1. Kabanov A. M. Elektronnyy uchebnik kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskom universitete : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2009. – 22 s.
2. Kabanov A. M. Elektronnyy uchebnik kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskom universitete : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2009. – 192 s.
3. Kabanov A. M., Ruban G. A. i dr. Sovremennyye aspekty pedagogicheskoy raboty : koll. monografiya. V 3 kn. / pod obshch. red. S. V. Kuprienko ; SWorld. – Odessa : Kuprienko S. V., 2013. – Kn. 1. – S. 118–141.
4. Loginova L. G. Sushchnost' rezul'tata dopolnitel'nogo obrazovaniya detey : mat-ly II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. A. V. Kislyakova, A. V. Shcherbakova. – Chelyabinsk : ChIP-PKRO, 2015.
5. Yusupova L. G. Modeling of the foreign language training process at the University Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology // «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – Vienna, 2014. – S. 298
6. Yusupova L. G. O rezul'tatakh opytno-eksperimental'noy raboty po razvitiyu gotovnosti studentov neyazykovykh napravleniy vuza k mezhkul'turnoy kommunikatsii : koll. monografiya // Nauka i obrazovanie: sovremennyye trendy. – Cheboksary : Interaktiv plus, 2015. – 298 s.
7. Yusupova L. G. Razvitie gotovnosti studentov neyazykovykh napravleniy universiteta k mezhkul'turnoy kommunikatsii : monografiya. – Ufa : RITs Bashkir. gos. un-ta, 2012. – 104 s.
8. Yusupova L. G. Razvitie gotovnosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey vuza k mezhkul'turnoy kommunikatsii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2008. – 24 s.
9. Yusupova L. G. Razvitie gotovnosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey vuza k mezhkul'turnoy kommunikatsii : dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2008. – 177 s.
10. Yusupova L. G., Pesina S. A. Rol' yazyka v mezhkul'turnoy kommunikatsii // Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyakh : mat-y II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 2015. – S. 298.
11. Ekonomika i politika Rossii i gosudarstv blizhnego zarubezh'ya : analiticheskiy obzor – 2007 / Ros. akad. nauk ; In-t mirovoy ekonomiki i mezhdunar. otnosheniy. – М. : IMEMO, 2007.
12. Ofitsial'nye periodicheskie izdaniya: elektronnyy putevoditel' / Ros. nats. b-ka ; Tsentr pravovoy informatsii. – SPb., 2005–2007.
13. Educational Benefits of Online Learning. (1998). CalPoly.edu . Retrieved March, 29, 2013. – Rezhim dostupa: from http://www.blackboardsupport.calpoly.edu/content/faculty/handouts/Ben_Online.pdf
14. Moore M. & Anderson W. (2012). Handbook of Distance Education (2nd ed.). Psychology Press. Retrieved October 1, 2014. – Rezhim dostupa: http://www.books.google.ru/books?id=_IqeYfDpWGIC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
15. Polat E., Moiseyeva M. & Petrov A. Pedagogical Technologies of Distance Learning. – М. : Academy, 2006.

УДК 378.634:378.147
ББК 4448.026.843+Х0р

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Эктон Алексей Владимирович,

аспирант кафедры ТМПО, Тульский государственный университет; 300012, г. Тула, пр-Ленина, 92;
e-mail: a.ectov@yandex.ru.

К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная компетентность; профессиональные компетенции; бакалавриат; юристы; дистанционное обучение; подготовка юристов; информационные технологии.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается актуальная проблема организации оценки уровня сформированности компетенций студентов, обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий с точки зрения компетентностно-ориентированного подхода. Обозначена проблема актуализации системы высшего профессионально ориентированного юридического образования и нормализация преобладания количественных показателей над качественными характеристиками будущих юристов. Недостаточно высокий уровень профессиональной подготовки отмечают сами выпускники, вузы и будущие работодатели. Обращено внимание на преобладающий в системе высшего юридического образования компетентностный подход, при этом сформулирована наметившаяся тенденция в разграничении понятий «профессиональная компетентность» и «компетенция». Охарактеризованы федеральные государственные образовательные стандарты, установленные для подготовки бакалавров и магистров по направлению подготовки «Юриспруденция». Рассмотрена специфика профессиональной юридической деятельности. Перечисляются базовые принципы, на которые должна опираться оценочная процедура и виды оценочных средств. Дана характеристика методики оценки профессиональных компетенций юристов. Проведена систематизация видов оценочных средств в условиях дистанционного обучения и инструментов измерения психологических особенностей деятельности будущего юриста. Для автоматизации оценки предлагается система управления обучением LSM Moodle, позволяющая увеличить объем собираемой информации о результатах формирования профессиональных компетенций юриста и предоставляющая возможность быстрой обработки и формирования отчетов. Представлена основная группа методов оценки профессиональных компетенций применительно к их реализации в системе дистанционного обучения LMS Moodle. Обозначены основные выводы, позволяющие наметить направления актуальных разработок, призванных обеспечить как внутривузовское, так и централизованное оценивание образовательных результатов студентов дистанционного вуза.

Ektov Alexey Vladimirovich,

Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Pedagogical Education; Tula State University, Tula, Russia.

ON THE ISSUE OF ASSESSING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS IN JURISPRUDENCE IN DISTANCE LEARNING

KEYWORDS: professional competence; competence; Bachelor's Degree; lawyer; distance learning; training of lawyers; IT technologies.

ABSTRACT. The article deals with the current problem of assessment of the level of competence formation of students using distance learning technologies from the point of view of the competence-based approach. The article outlines the problem of updating of the system of higher practice-based legal education and elimination of predominance of quantitative indicators over qualitative characteristics of future lawyers. Low level of professional training was noted by the graduates, universities and future employers. Attention is drawn to the competence-based approach, prevailing in the system of higher legal education; the difference of the concepts "professional competence" and "competence" is discussed. The article characterizes Federal State Educational Standards for training Bachelors and Masters in field of Law. The peculiarities of professional legal activities are described. The article enumerates the basic principles that should build evaluation procedure and types of assessment tools. The characteristics of methods of assessment and evaluation of professional competence of lawyers is given. The types of assessment tools in the conditions of distance learning and tools measuring psychological characteristics of the activities of a future lawyer are described as a system. To automate the evaluation we propose learning management system LSM Moodle, which allows to increase the amount of information collected about the results of formation of professional competence of the lawyer and provides the opportunity of rapid processing and reporting. The article shows the methods of evaluation of professional competencies in relation to their implementation in the distance learning system LMS Moodle. It also outlines the key insights, allowing to identify the direction of current developments designed to provide both the university and centralized evaluation of the educational results of students of the distance learning programs.

В настоящее время одним из важнейших направлений модернизации российской образовательной системы

является актуализация системы высшего профессионально ориентированного юридического образования. При этом совре-

менные модификации проявляются в сущности юридического образования, в его ориентированности, в целях, содержании, все в большей степени направленных на всестороннюю подготовку компетентного юриста, а следовательно, и на развитие его готовности к успешному осуществлению профессиональных функций, способного к самодетерминации, принятию рациональных решений, эффективной коммуникации.

«Самые авторитетные научные юридические форумы постоянно констатируют недостаточно высокий уровень готовности молодых юристов к автономной профессиональной деятельности и обсуждают проблемы повышения качества их профессионального образования» [9, с. 123]. Не удовлетворены все заинтересованные стороны: сами субъекты профессиональной подготовки ее конечным результатом и содержанием, вузы как исполнители заказа на профессиональную подготовку юристов и будущие работодатели, которым приходится уделять достаточно много времени и средств для переучивания выпускников до требуемого уровня квалификации.

Деятельная дискуссия в профессиональном сообществе по поводу проблем юридического образования, обусловленных, прежде всего, преобладанием количественных показателей над качественными характеристиками в процессе подготовки юристов, закономерно инициирует процесс научных исследований, направленных на изучение вариативных аспектов готовности юриста к успешному осуществлению будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим «формирование готовности юриста к профессиональной деятельности – это актуальная и значимая научно-социальная проблема, заключающаяся в поисках ответов на вопросы: как достичь корреляции содержания этапов профессионализации юриста особенностям и требованиям деятельности в современных сложных реалиях; какие образовательные технологии обеспечат формирование компетенций юриста, необходимых для самостоятельной профессиональной деятельности» [9, с. 123–124].

С целью урегулирования сложившейся ситуации компетентностный подход к подготовке юристов и ориентация на потребности работодателя уже стали реальностью. «Компетентностный подход предполагает объединение образовательного процесса в единое целое, комплексное освоение обучающимися системы научных знаний на основе самостоятельного поиска информации, выполнения определенных алгоритмов практической работы, активного взаимодействия преподавателя и обучаемых, со-

здания педагогом условий для проявления их инициативы» [18, с. 134].

Однако в данном вопросе обнаруживается ряд проблем. Большинство современных ученых (В. И. Андреев, В. И. Байденко, А. Р. Барахоева, В. А. Болотов, Д. Г. Давыдов, Ю. П. Джусов, П. Я. Коган, А. М. Новиков, В. В. Сериков, Н. И. Сизов, Ю. Г. Татур, С. Е. Шишов и др.) обозначают всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самого понятия «компетентность», так и способов оценивания уровня сформированности компетенций. Процесс оценивания уровня сформированности компетенции представляет собой трудоемкую и слабо формализованную задачу. В связи с этим была выдвинута гипотеза о том, что проблема оценивания профессиональных компетенций масштабна, и ее решение невозможно без активного использования современных информационных технологий.

Следует заметить, что в отечественной педагогической науке по-прежнему нет четкого разграничения понятий «профессиональная компетентность» и «компетенция». Однако в научных публикациях, относящихся к высшему профессиональному образованию и описывающих рынок труда (в том числе во всех нормативных и инструктивных материалах Министерства образования и науки РФ и переводах зарубежных документов и публикаций), стала четко прослеживаться тенденция представления термина «компетенция» в качестве компонента обобщающего понятия «профессиональная компетентность» или «профессиональная квалификация» [13, с. 12]. При этом развитие компетенций рассматривается в контексте сложного, многоаспектного развития личности как интегративного образования в системе его взаимосвязи с внешней средой в связи с ведущими смыслообразующими факторами ее развития, на основе ведущего вида деятельности, во времени и пространстве.

Федеральные государственные образовательные стандарты, установленные для подготовки бакалавров по направлению «Юриспруденция» предлагают две категории компетенций: общекультурные и профессиональные [10]. При этом анализ психолого-педагогической и нормативно-правовой литературы показывает, что:

– структура профессиональной компетентности определяется спецификой профессиональной деятельности юриста (нормотворческая; правоприменительная; правоохранительная; экспертно-консультационная; педагогическая);

– конкретный вид профессиональной сферы деятельности юриста предполагает определенный набор профессиональных компетенций.

Безусловно, формирование у студента практических навыков необходимо. Педагогические приемы и методы как уже устоявшиеся и многократно апробированные, так и новые, используемые преподавателями вуза, позволяют достичь этой цели. Так, решение профессионально-ориентированных задач и хорошие результаты в подготовке юристов дают такие формы проведения занятий, как ролевые и деловые игры, имитации судебных заседаний (в том числе в виртуальном пространстве, при помощи интернет-симуляторов – «Зал судебных заседаний» и т.п.), круглые столы, анализ проблемных ситуаций, составление договоров и процессуальных документов и прочие.

Однако не следует забывать, что эта реальность постоянно меняется. Компетенции определяются стандартами один раз в несколько лет. Кто даст гарантию, что потребности работодателя останутся неизменными? Кроме того, ослабление теоретической подготовки студента, явное предпочтение практики в ущерб научной составляющей обучения легко превратят юриста в ремесленника, не способного легко перестроиться в соответствии с изменившимися запросами работодателя. Из нормативных документов в сфере образования видна четкая установка на сокращение разрыва между профессиональным образованием и потребностями практики. При этом наличие фундаментальных знаний не мешает, а наоборот, помогает специалисту адаптироваться к новым требованиям рынка. Высшее образование не может и не должно иметь исключительно прикладное значение.

Профессиональную деятельность юриста можно охарактеризовать, как [4, с. 129–130]:

- чрезвычайное разнообразие задач, решаемых юристом-профессионалом. Сложноорганизованная деятельность, представленная несколькими взаимосвязанными между собой видами, дифференцированных по форме, способам реализации, функциональной направленности;

- деятельностное общение индивидуально-ценностного характера, направленное на актуализацию культурно-когнитивного ресурса личности в парадигме «юрист – клиент»;

- «метадеятельность», предполагающая не только деятельность юриста при решении сложных проблем, но и управление этой деятельностью;

- креативная деятельность с превалированием задач, не имеющих готовых решений, с тяжело поддающимися научению действиями, практически не автоматизированными. Исходя из этого, высока эмоцио-

нальная напряженность юридического труда, характерная для большинства юридических профессий;

- деятельность, предполагающая развернутую ориентировку в закономерностях функционирования права на всех уровнях профессиональной подготовки;

- наличие особого аспекта организационной деятельности юриста, который проявляется, с одной стороны, в необходимости организовывать себя и собственное рабочее время, с другой стороны – в необходимости организации совместной работы с другими участниками юридической деятельности;

- для многих юридических профессий характерно преодоление сопротивления со стороны отдельных лиц или микрогрупп.

Принимая во внимание специфику профессиональной деятельности юриста, возникает проблема рационального оценивания формируемых в учебном процессе компетенций и их элементов. Так как в настоящей работе этот вопрос рассматривается применительно к условиям дистанционной формы обучения, необходимо найти ответы на следующие вопросы: каковы должны быть методы измерения сформированных компетенций, чтобы можно было говорить о качестве дистанционного образования; какие требования к инструментам измерения должны быть предъявлены, чтобы результаты их применения были валидны; какова методологическая база разрабатываемого инструмента? Сегодня уже существуют примеры оценочных средств для оценки сформированности компетенций. Однако множественность подходов к данной проблеме позволяет нам вступить в дискуссию по данному вопросу и предложить свое видение данного вопроса. «Кроме того, проблема измерения уровня компетентности студентов по-прежнему должным образом не стандартизирована на федеральном уровне. Не до конца выработаны методы и модели такого измерения» [3, с. 63].

Изначально следует учесть базовые принципы, на которые должна опираться оценочная процедура [12]:

- каждая компетенция может быть описана в категориях: знания, умения, поведение, навыки, действия, мотивы, эмоции и др. (таблица 1);

- измерять содержание компетенции, а не содержание дисциплины;

- необходимо установить соответствие учебно-профессиональных и профессиональных ситуаций;

- важным показателем сформированности компетенций будут: частота проявления, комплексность, уровни, ситуация, ведущий вид деятельности и др.;

– при оценке фиксируется непосредственное проявление компетенции интегральным образом либо как сумма оценочных признаков;

– каждая компетенция имеет свои индивидуальное сочетания ЗУНов и поведения;

– для каждого признака важно определить весовой коэффициент, который в соотношении с частотой проявления признака покажет оценку;

– максимально отражать практическую ситуацию, профессиональную задачу.

Таблица 1

Виды оценочных средств в условиях дистанционного обучения

Элемент компетенции	Оценочное средство
знания	экзамен, курсовая работа, контрольная работа, реферат, коллоквиум, компьютерное тестирование, электронный кейс, интернет-олимпиады
умения	имитация, тренинг, электронный кейс, задача, виртуальный тренажер, творческие задания, виртуальные лабораторные работы
владение	ролевая игра, деловая игра, электронный кейс, имитация, интерактивные задачки
поведение	имитация, демонстрация, деловая и ролевая игра, защита электронного эссе, интервью, видеоконференции и интернет-трансляции
способность	демонстрация, ролевая и деловая игра, портфолио, презентация
готовность	портфолио, демонстрация, презентация, экспертиза, оценка деятельности, самооценка, эссе, проектная деятельность

Одной из эффективных методик оценки профессиональных компетенций юристов является уровневая система, сформулированная Р. Р. Хайрутдиновой. Она выделяет четыре критерия оценки профессиональных компетенций: компетентностный, ценностно-ориентирующий, мотивационный, коммуникативный [17, с. 68]. Р. Р. Хайрутдинова в своей работе описывает четыре уровня сформированности профессиональных компетенций юриста: начальный уровень; репродуктивно-познавательный; продуктивно-преобразующий; высший профессионально-компетентный [17, с. 73].

Особое внимание необходимо уделить анализу субъективной стороны профессиональной деятельности юриста, предполагающему изучение и измерение его индивидуально-личностных, мотивационных, познавательных, мобильно-регуляционных свойств. Личностные особенности юриста могут изучаться по таким направлениям, как профессионально важные качества, обеспечивающие успешность его практической деятельности, личностные детерминанты эффективности деятельности юриста в отдельных направлениях и ареалах, формирование и развитие личности и профессионально важных качеств юриста.

Для обеспечения эффективности в профессиональной юридической деятельности мышление юриста-профессионала должно соответствовать специфике данной деятельности. Таким образом, составлен перечень качеств, важных в практической профессиональной деятельности юриста. Для наглядности и систематизации была

составлена следующая таблица, объединяющая требования профессии юриста и инструмент измерения данного качества (таблица 2).

«Существующие модели и системы измерения уровня компетентности студентов и преподавателей позволяют применять их с учетом специфики работы вуза. Наиболее подготовленными для внедрения методик и систем измерения уровня компетентности студентов являются вузы, в которых применяется дистанционный метод обучения, поскольку они обладают компьютерной сетью и набором тестовых материалов» [14].

Так, в большинстве российских вузов используется система дистанционного обучения (СДО) Moodle. Данную систему можно предложить в качестве оценочной части автоматизированной системы мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций юристов.

М. А. Дрофа и Т. В. Спирина аналогично указывают на необходимость разработки диагностических средств с использованием LMS Moodle в рамках процедуры оценки компетенции студентов [16].

«Дистанционная система управления обучением Moodle позволяет не только предоставлять различные учебные материалы по дисциплине (модулю), но и содержит технологические инструменты для сдачи различных заданий и оценивания образовательного процесса» [20]. В целях оценивания компетенций в системе Moodle можно использовать ряд интерактивных элементов («Форум», «Глоссарий», «Wiki», «Тест», «Лекция», «Задание», «Семинар»).

Инструменты измерения психологических особенностей деятельности будущего юриста

Психологические особенности деятельности будущего юриста	Инструмент исследования
Нестандартный, творческий характер деятельности юриста	<ul style="list-style-type: none"> • Опросник способностей творческой личности (О. А. Шляпникова, М. М. Кашапов) • Анкета Н. Т. Селезневой «Самооценка уровня проектирования, моделирования и регуляции самосовершенствования: личного и профессионального»
Ориентация на результат в профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Опросник для диагностики практической направленности мышления (Н. В. Володина, Л. П. Урванцев) • «Методика определения мотивации учения студентов» В. Г. Каташева • Опросник «Шкала академической мотивации» (ШАМ) Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина
Высокая правовая регламентация профессионального поведения	<ul style="list-style-type: none"> • Шкала G 16-факторного личностного опросника Р. Кэтелла
Властный, обязательный характер профессиональных полномочий	<ul style="list-style-type: none"> • Опросник коммуникативных и организационных способностей (КОС) (В. В. Синявский, В. А. Федорошин) • Опросник многомерно-функционального анализа ответственности А. И. Крупнова • Методика определения ПВК О. Липмана (I вариант опросника)
Экстремальный характер правоохранительной деятельности юристов	<ul style="list-style-type: none"> • Шкала 16-факторного личностного опросника Р. Кэтелла • РНТ Психологические характеристики темперамента (шкала «Эмоциональная возбудимость»)
Чрезвычайное разнообразие задач, решаемых юристом-профессионалом	<ul style="list-style-type: none"> • РНТ Психологические характеристики темперамента (шкала «Ригидность») • Задачи Лачинза на интеллектуальную пригодность
Необходимость преодоления сопротивления со стороны отдельных лиц или микрогрупп	<ul style="list-style-type: none"> • Методика диагностики ведущего типа реагирования (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева)
Ценностные ориентации	<ul style="list-style-type: none"> • Методика изучения ценностных ориентаций (МИЦ), разработанная М. Рокичем, адаптированная А. Гоштраусом, А. А. Семеновым и В. А. Ядовым
Профессиональная уверенность	<ul style="list-style-type: none"> • Открытая анкета – «какими качествами должен обладать юрист-профессионал?»
Самооценка уровня развития деловых и личностных качеств	<ul style="list-style-type: none"> • Профессиограммы следователя, адвоката, юрист-консультанта и др. • Метода контент-анализа • Эссе на тему «Что я могу как будущий юрист?»
Личностно-профессиональное саморазвитие студентов, «образ я-профессионала»	<ul style="list-style-type: none"> • Методика А. А. Реана «изучение тенденций личностного развития» • Тест «многомерной квантификации межличностных отношений» Т. Лири, Г. Лефоржа и Р. Сазека
Профессиональная уверенность юриста	<ul style="list-style-type: none"> • Методика изучения факторов привлекательности профессии В. А. Ядова в модификации Н. Кузьминой, А. А. Реана • Анкета В. П. Кутеева «Изучение удовлетворенности студентов выбором будущей профессии»
Коммуникативные и организаторские склонности	<ul style="list-style-type: none"> • Методика выявления «Коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) В. В. Синявского и Б. А. Федоришина

Так, элемент «Лекция» позволяет контролировать изучение студентом теоретического материала и проводить оценку знаний при переходе к очередному разделу лекции. Организация семинарских занятий осуществляется с помощью элемента «Семинар». При этом оценивание работ в данном элементе осуществляется по критериям, обозначенным педагогом, что позволяет оценить все компоненты профессиональных

компетенций (компетентностный, ценностно-ориентирующий, мотивационный, коммуникативный). Учитывается также и вес этих компонентов на каждом этапе образовательного процесса. Элемент «Тест» позволяет создать тестовые задания разных типов и сложности. Элемент «Задание» может использоваться для текущего, рубежного и итогового контроля. Wiki – это вебсайт, страницы которого пользователь может редактиро-

вать. Элемент «Wiki» дает студентам возможность проявить творческий подход при создании электронного файла и тем самым продемонстрировать уровень деятельностного компонента оцениваемой компетенции.

Система Moodle позволяет разрабатывать и репрезентировать обучающимся комплексные исследовательские задания, которые требуют демонстрации всего арсенала знаний и умений из проверяемого раздела или области знаний. Накапливая и анализируя информацию по выполненным работам с помощью журнала оценок, мы можем сделать вывод о сформированности тех или иных компетенций у конкретного студента.

При этом шкалу оценок можно настраивать по усмотрению ВУЗа. Оценки хранятся в базе данных системы Moodle, есть возможность расчета итоговых оценок и вывода статистических отчетов.

Далее рассмотрим обозначенные Э. Ф. Зеером группы методов оценки профессиональных компетенций применительно к их реализации в системе дистанционного обучения LMS Moodle [7]:

1. Наблюдение. Дистанционная образовательная среда Moodle помогает обеспечить автоматическую систематизацию полученной информации, составление графиков и таблиц наблюдения.

2. Экспликация – развергивание содержания учебно-профессиональной деятельности, позволяет не только диагностировать происходящие изменения в формировании профессиональной компетенции юристов, но и оперативно вносить коррективы в образовательный процесс. LMS Moodle содержит полноценный набор информационно-технических средств, позволяющий осуществлять корректировку индивидуальной траектории обучения студентов.

3. Опросные методы. Реализация данного метода в системе LMS Moodle осуществляется на основе следующих элементов: «Опросная анкета», «Форум». При этом сбор данных, составление отчетов проводится автоматически системой с заданной периодичностью.

4. Case study. Особенно актуально для юридического образования, о чем свидетельствуют исследования множества современных ученых (Б. Е. Андюсев [1], Ш. И. Бобохужаев [21], Н. Е. Сосипатрова [15], З. Ю. Юлдашев и др.). Реализация данного метода в системе LSM Moodle опирается на использование элемента «Задание», позволяющего предлагать студентам сформированные кейсы (с графическими приложениями и ссылками) и оценить выполнение каждого из них по трем необходимым критериям (когнитивный, деятельностный, профессионально-личностный).

5. Тестирование. Дистанционная форма обучения предполагает разработку тестов, главным образом, в рамках критериально-ориентированного подхода, при котором задачей тестирования является сопоставление учебных достижений отдельного студента с планируемым к усвоению объемом знаний, умений и навыков, с прогнозируемым уровнем компетентности. Возможности элемента «Тест» позволяют создать тренажеры, тренировочные и контрольные тесты.

6. Метод экспертных оценок подразумевает привлечение к оценке уровня сформированности профессиональных компетенций специалистов-экспертов: специалистов-практиков, будущих работодателей, социальных партнеров вуза, представителей научно-педагогической общественности. В свою очередь учебная среда Moodle позволяет активизировать включение в образовательный процесс специалистов-экспертов при помощи элемента «Форум», Skype (в рамках вебинара и пр.), создания профессиональных сообществ в социальных сетях и др.

7. Портфолио. Современное программное обеспечение LMS Moodle предоставляет техническую возможность создания электронного портфолио в блоке «Портфолио». Как правило, включает в себя следующие разделы: «Образование», «Учебные достижения», «Научные материалы», «Личные достижения», «Внеучебные достижения», «Опыт работы», «Навыки».

Так, на основании проведенного исследования были сделаны выводы о том, что «существующие модели и системы измерения уровня компетентности юристов в современных российских вузах позволяют применять их с учетом специфики формы обучения студентов» [11, с. 13]. Анализ литературных источников показывает, что в настоящее время не найдено общепринятой и обоснованной формулировки понятия «компетентность».

Однако стоит отметить, что процедура оценки компетенций студентов должна поддерживаться автоматизированной системой управления. Наиболее подготовленными для внедрения методик и систем измерения уровня компетентности студентов являются вузы, в которых применяются дистанционные технологии обучения (в подавляющем большинстве на основе LSM Moodle [19, с. 146]), поскольку они обладают функциональной компьютерной сетью и готовым набором инструментов измерения и тестовых материалов. Активно развивающаяся электронно-образовательная среда Moodle в формировании и оценке профессиональных компетенций студентов направления подготовки бакалавр «Юриспруденция» будет способствовать повыше-

нию качества образовательного процесса за счет внедрения современных дистанционных технологий.

Оценка компетенций юристов в условиях дистанционной образовательной среды становится центральной проблемой и обозначает основные направления для дальнейшего исследования. А именно: каковы должны быть методы измерения сформированных компетенций, чтобы можно было го-

ворить о качестве образования; какие требования к инструментам измерения должны быть предъявлены, чтобы результаты их применения были валидны; какова методологическая база разрабатываемого инструмента. Сегодня уже существуют примеры оценочных средств для оценки сформированности компетенций. Однако множественность подходов к данной проблеме позволяет продолжить дискуссию по данному вопросу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андусев Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 61–69.
2. Берестнева О. Г., Дубинина И. В. Уровни сформированности интеллектуальной компетентности: технология оценок, методы измерения и интерпретации // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. – № 6.
3. Бочагов О. В. Один из инновационных методов оценки компетенций студентов // Инновации в образовании. – 2010. – № 2. – С. 63–66.
4. Васильев В. Л. Юридическая психология. – СПб. : Питер, 2009. – 608 с.
5. Голуб Г. Б., Фишман И. С. Профессиональные компетенции выпускника высшей школы: проблемы внешней оценки : монография. – Самара : ПГСГА, 2010.
6. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] // Образование и наука. – 2005. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu> (дата обращения: 28.03.2017).
7. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010. – 176 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
9. Поликарпова М. Ж. Психолого-педагогические аспекты формирования готовности юриста к профессиональной деятельности // Научный журнал «АПРОБАЦИЯ». – 2015. – № 12 (39). – С. 122–125.
10. Приказ Минобрнауки РФ от 14.12.2010 № 1763 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»)» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – № 14. – 04.04.2011; Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 мая 2010 г. № 464 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 – Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2010. – № 26. – 28 июня.
11. Пучков Н. П., Тормасин С. И. Методические аспекты формирования, интегрирования и оценки компетенций : метод. рекоменд. для препод. вузов. – Тамбов, 2012. – 345 с.
12. Реньш М. А. Оценка качества сформированных компетенций как метод оценки качества профессионального образования (фгос-3) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://expert-nica.ru/library/sbornik2013/IV%20part/Rench%20MA.pdf> (дата обращения: 23.03.2017).
13. Савельева Г. П. К вопросу о формировании и оценке ключевых компетенций в высшей школе : мат-лы XVI науч.-метод. конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М. : Исследовательский центр проблем качества специалистов, 2006.
14. Сизов Н. И. Проблемы уровня компетентности студентов в условиях применения метода дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/10_2010/06.pdf (дата обращения: 23.03.2017).
15. Сосипатрова Н. Е. О преподавании гражданского права в современных условиях. Научно-методические проблемы совершенствования вузовской подготовки юристов : мат-алы науч.-метод. семинара (Нижний Новгород, 26 января 1999 г.). – Н. Новгород : Изд-во Нижегород. гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского, 1999. – С. 11–18.
16. Спирина Т. В., Дрофа М. А. Диагностика компетенций средствами информационных систем: постановка проблемы [Электронный ресурс] : мат-лы XII Южно-Российской межрегион. науч.-практ. конференции-выставки «Информационные технологии в образовании» («ИТО-Ростов-2012», 15–16 ноября 2012 г.). – Режим доступа: <http://rostov.ito.edu.ru/2012/section/211/94769/> (дата обращения: 23.01.2017).
17. Хайрутдинова Р. Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, будущих юристов на основе учебных деловых игр (на примере предметной области «Уголовно-процессуальное право») : автореф. дис. ... канд. тех. наук. – Ижевск, 2012.
18. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.
19. Шапко Е. А., Камал М. Н. Moodle – современная интернет-среда в образовательных технологиях вуза // Вестник науки Сибири. – 2013. – № 4 (10). – С. 145–149.
20. Шехмирзова А. М., Пшизова А. Р. Возможности LMS Moodle в оценивании результатов образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_24719034_52140481.pdf (дата обращения: 12.01.2017).

21. Юлдашев З. Ю., Бобохужаев Ш. И. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования : учеб. пособие. – Ташкент : IQTISOD-MOLIYA, 2006. – 88 с.

REFERENCES

1. Anduyusev B. E. Keys-metod kak instrument formirovaniya kompetentnostey // Direktor shkoly. – 2010. – № 4. – S. 61–69.
2. Berestneva O. G., Dubinina I. V. Urovni sformirovannosti intellektual'noy kompetentnosti: tekhnologiya otsenok, metody izmereniya i interpretatsii // Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. – 2006. – T. 309. – № 6.
3. Bochagov O. V. Odin iz innovatsionnykh metodov otsenki kompetentsiy studentov // Innovatsii v obrazovanii. – 2010. – № 2. – S. 63–66.
4. Vasil'ev V. L. Yuridicheskaya psikhologiya. – SPb. : Piter, 2009. – 608 s.
5. Golub G. B., Fishman I. S. Professional'nye kompetentsii vypusknika vysshey shkoly: problemy vneshney otsenki : monografiya. – Samara : PGSGA, 2010.
6. Zeer E. F. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu // Obrazovanie i nauka. – 2005. – № 3. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu> (data obrashcheniya: 28.03.2017).
7. Zeer E. F. Lichnostno-razvivayushchie tekhnologii nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2010. – 176 s.
8. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5. – S. 34–42.
9. Polikarpova M. Zh. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty formirovaniya gotovnosti yurista k professional'noy deyatel'nosti // Nauchnyy zhurnal «APROBATsIYA». – 2015. – № 12 (39). – S. 122–125.
10. Prikaz Minobrnauki RF ot 14.12.2010 № 1763 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030900 Yurisprudentsiya (kvalifikatsiya (stepen') "magistr")» // Byulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noy vlasti. – № 14. – 04.04.2011; Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 4 maya 2010 g. № 464 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030900 – Yurisprudentsiya (kvalifikatsiya (stepen') "bakalavr")» // Byulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noy vlasti. – 2010. – № 26. – 28 iyunya.
11. Puchkov N. P., Tormasin S. I. Metodicheskie aspekty formirovaniya, integrirovaniya i otsenki kompetentsiy : metod. rekomend. dlya prepod. vuzov. – Tambov, 2012. – 345 s.
12. Ren'sh M. A. Otsenka kachestva sformirovannykh kompetentsiy kak metod otsenki kachestva professional'nogo obrazovaniya (fgos-3) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://expert-nica.ru/library/sbornik2013/IV%20part/Rench%20MA.pdf> (data obrashcheniya: 23.03.2017).
13. Savel'eva G. P. K voprosu o formirovanii i otsenke klyuchevykh kompetentsiy v vysshey shkole : mat-ly XVI nauch.-metod. konferentsii «Aktual'nye problemy kachestva obrazovaniya i puti ikh resheniya». – M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva spetsialistov, 2006.
14. Sizov N. I. Problemy urovnya kompetentnosti studentov v usloviyakh primeneniya metoda distantsionnogo obucheniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/10_2010/06.pdf (data obrashcheniya: 23.03.2017).
15. Sosipatrova N. E. O prepodavanii grazhdanskogo prava v sovremennykh usloviyakh. Nauchno-metodicheskie problemy sovershenstvovaniya vuzovskoy podgotovki yuristov : mat-aly nauch.-metod. seminara (Nizhniy Novgorod, 26 yanvarya 1999 g.). – N. Novgorod : Izd-vo Nizhegorod. gos. un-ta im. N. I. Lobachevskogo, 1999. – S. 11–18.
16. Spirina T. V., Drofa M. A. Diagnostika kompetentsiy sredstvami informatsionnykh sistem: postanovka problemy [Elektronnyy resurs] : mat-ly KhII Yuzhno-Rossiyskoy mezhregion. nauch.-prakt. konferentsii-vystavki «Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii» («ITO-Rostov-2012», 15–16 noyabrya 2012 g.). – Rezhim dostupa: <http://rostov.ito.edu.ru/2012/section/211/94769/> (data obrashcheniya: 23.01.2017).
17. Khayrutdinova R. R. Formirovanie professional'nykh kompetentsiy studentov, budushchikh yuristov na osnove uchebnykh delovykh igr (na primere predmetnoy oblasti «Ugolovno-protsessual'noe pravo») : avtoref. dis. ... kand. tekh. nauk. – Izhevsk, 2012.
18. Khutorskoy A. V. Sovremennaya didaktika : ucheb. Posobie. – 2-e izd., pererab. – M. : Vysshaya shkola, 2007. – 639 s.
19. Shapko E. A., Kamal M. N. Moodle – sovremennaya internet-sreda v obrazovatel'nykh tekhnologiyakh vuza // Vestnik nauki Sibiri. – 2013. – № 4 (10). – S. 145–149.
20. Shekhirzova A. M., Pshizova A. R. Vozmozhnosti LMS Moodle v otsenivanii rezul'tatov obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://elibrary.ru/download/elibrary_24719034_52140481.pdf (lata obrashcheniya: 12.01.2017).
21. Yuldashev Z. Yu., Bobokhuzhaev Sh. I. Innovatsionnye metody obucheniya: osobennosti keys-stadi metoda obucheniya i puti ego prakticheskogo ispol'zovaniya : ucheb. posobie. – Tashkent : IQTISOD-MOLIYA, 2006. – 88 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 355.232.2
ББК Ц439.9

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Белорожев Олег Николаевич,

аспирант Шуйского филиала Ивановского государственного университета; 153040, г. Иваново, пр-т Строителей, 33; старший преподаватель кафедры пожарной тактики и основ аварийно-спасательных и других неотложных работ (в составе УНК «Пожаротушение»); Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России; 155908, Ивановская область, г. Шуя, ул. Кооперативная, 24; e-mail: Beliyon@mail.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ КУРСАНТОВ К АКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: активное взаимодействие; чрезвычайные ситуации; педагогические условия; курсанты; военное образование; деловые игры.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрыты особенности профессиональной подготовки курсантов образовательных учреждений МЧС России. На основе анализа литературных источников рассмотрено понятие «взаимодействие» и выделен его такой существенный признак, как активность взаимодействия. Наряду с профессионально важными качествами курсантов МЧС в статье выделено такое интегративное личностное качество, как способность курсантов к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях, и обосновано, что его развитие является одним из способов оптимизации профессиональной подготовки будущих специалистов. Более подробно в статье рассматриваются педагогические условия, которые способствуют эффективному формированию способности курсантов образовательных учреждений МЧС России к активному взаимодействию в экстремальных профессиональных ситуациях. В статье приведен пример, который показывает, как реализуется одно из заявленных педагогических условий – *учет специфики дисциплин «Пожарная тактика» и «Пожарно-тактическая подготовка»*. Приводится алгоритм проведения деловой игры и делаются выводы.

Belorozhev Oleg Nikolayevich,

Post-graduate Student, Shuya Branch of Ivanovo State University, Ivanovo; Senior Lecturer, Department of Fire-Fighting Tactics and the Bases of Resque Operations, Ivanovo Fire-Fighting Academy of EMERCOM, Shuya, Russia.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CADETS' ACTIVE COOPERATION SKILLS DEVELOPMENT IN EMERGENCY SITUATIONS

KEYWORDS: cooperation; emergency; pedagogical conditions; cadets; military education; role play.

ABSTRACT. This article describes the peculiarities of cadets' training in educational establishments of EMERCOM. Based on the literature analysis, the notion of interaction is analyzed; its essential feature is active cooperation. Among the important qualities and skills of cadets, the paper mentions such integrative quality of a person as an ability to active cooperation in emergency situations. Development of such ability is one of the ways of optimization of professional training. The paper describes in detail such educational conditions that promote efficiency of active cooperation skills formation in EMERCOM educational establishment. The paper provides an example of one of educational requirements realization, namely the features of the subjects "Fire-fighting Tactics" and "Fire-fighting Training". The role play is described; the conclusion are made.

Введение. В настоящее время актуальной становится проблема оценки качества профессиональной подготовленности сотрудника МЧС России, традиционно связанной с усвоением профессиональных компетенций. Однако профессиональная деятельность сотрудников МЧС России требует от них не только сформированности профессиональных компетенций, но и развития профессионально важных личностных качеств, которые оказывают существенное влияние на эффективное вхождение в профессию. Данная проблема все более актуализируется в настоящее время в свете происшедших в мире природных, экологических, техногенных и социальных потрясений, поэтому одной из значимых характеристик такой подготовки является формирование готовности и способности

курсантов к выполнению гражданского долга с риском для жизни в чрезвычайных ситуациях посредством активного взаимодействия друг с другом.

Методологические подходы к проблеме взаимодействия личности в педагогическом процессе раскрыты отечественными философами, психологами и педагогами (Г. М. Андреева, С. Ф. Анисимов, Л. В. Байбородова, Л. С. Выготский, М. С. Каган, А. Г. Ковалев и др.). При рассмотрении педагогической деятельности как процесса управления многими авторами подчеркивается положение о том, что главное в ней – это процесс взаимодействия.

В психолого-педагогической литературе нет единого толкования понятия «взаимодействие». Так, Г. М. Андреева определяет взаимодействие как организацию сов-

местной деятельности, в процессе которой для участников чрезвычайно важно не только обмениваться информацией, но и организовывать обмен действиями [1, с. 132].

В философии категория «взаимодействие» определяется как всеобщая форма связи различных явлений, осуществляющая их взаимное изменение. Так, М. С. Каган указывает, что межличностное взаимодействие следует характеризовать как «обмен», в процессе которого «обмениваются» идеи, мысли, чувства, переживания, действия (что составляет внутренний мир человека) людей, которые взаимодействуют друг с другом [12, с. 47]. Ученые (Г. М. Андреева, С. Ф. Анисимов, А. Г. Ковалев), исследуя категорию взаимодействия, указывают на то, что в данном процессе личность понимается как социальный субъект, который активно взаимодействует с окружающей действительностью. Процесс взаимодействия характеризует учебно-воспитательную деятельность, объединяя развитие мысли, чувства и привычку в поведении, которые мотивируют процесс профессионального становления человека [2, с. 146].

В педагогическом энциклопедическом словаре понятие «взаимодействие» определяется через понятие «деятельность», которая трактуется как активное взаимодействие субъекта с окружающим миром [14, с. 322]. Л. В. Байбородова, определяя сущность взаимодействия, указывает, что данное понятие является универсальной формой развития, обоюдного изменения явлений как в природе, так и в обществе, приводящее каждое звено в новое качественное состояние. Взаимодействие отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит «обмен» между взаимодействующими сторонами, их взаимное «изменение». Автор подчеркивает также, что взаимодействие происходит в процессе совместной деятельности и при взаимодействии происходит передача опыта, информации от поколения к поколению [4, с. 97].

Особенности взаимодействия достаточно подробно анализируются исследователем А. Г. Ковалевым. В своих работах автор делает вывод о том, что при взаимодействии людей возникает определенный групповой, коллективный настрой мыслей и чувств, появляются интересы и стремления, которые приводят к единству воли, определенным поступкам и действиям [14, с. 109].

В «Словаре военных терминов» предлагается определять понятие «взаимодействие» как согласованные по целям, зада-

чам, месту, времени и способам выполнения задачи действия войск (сил) для достижения цели боя (операции), которое осуществляется между подразделениями, частями (кораблями), соединениями и объединениями различных видов вооруженных сил, родов войск. Различают тактическое, оперативное и стратегическое взаимодействие [16, с. 24].

На основе анализа представленных точек зрения можно заключить, что взаимодействие будущих специалистов МЧС России в чрезвычайных ситуациях – это согласованные, координированные действия на основе взаимного содействия, направленные на решение конкретной задачи группой курсантов в чрезвычайных ситуациях.

Результаты исследования. Известно, что одной из существенных характеристик взаимодействия является активность. Активность есть основная характеристика взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи. Поэтому при изучении диалектического единства детерминации социальных систем необходимо учитывать состояние активности, в которой находятся действующие субъекты [10, с. 125]. При активном взаимодействии его участники приобщаются к опыту друг друга, происходит «обмен» мыслями, чувствами, действиями, что обогащает внутренний мир участников взаимодействия, развивая и изменяя его. Чем сложнее социальная система, тем разнообразнее формы активности.

На основании анализа научной литературы определена сущность понятия «способность курсантов к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях». С нашей точки зрения – это личностное интегративное качество, характеризующееся умением преодолевать стресс-факторы, обладание стрессоустойчивостью, выдерживание экстремальных условий, таких как общая эмоционально-волевая устойчивость, устойчивость к воздействию высоких температур, шума, вибрации, ограниченного пространства; спасение людей с риском для жизни; хладнокровные действия в опасных условиях, состояние мобилизованности, наличие компенсаторных возможностей; способность к оперативному мышлению; быстрое и слаженное выполнение необходимых действий в чрезвычайных ситуациях [7, с. 42–45].

Овладение курсантами навыками активного взаимодействия происходит в процессе их профессиональной подготовки в рамках аудиторных практических занятий, в том числе это возможно сделать на факультативных занятиях курса «Пожаротушение». Для этого должны быть реализо-

ваны следующие педагогические условия:

1. Углубленное изучение дисциплин «Пожарная тактика» и «Пожарная техника».

Данное условие может быть обеспечено включением в учебный материал дополнительных тем по данным дисциплинам, проведением факультативных занятий, в частности факультатива «Пожаротушение», организацией практических занятий с целью моделирования приемов активного взаимодействия в чрезвычайных ситуациях.

2. Активное взаимодействие субъектов образовательного процесса при проведении практических занятий по моделированию чрезвычайных ситуаций.

При применении данного условия необходимо использовать компьютерные технологии, деловые и ролевые игры с распределением профессиональных ролей, которые позволяют совершенствовать коммуникативные умения, проявляющиеся в диалогизации учебных занятий, создании атмосферы коллективного и группового решения профессиональных задач [17, с. 6–13]. Важны и формы организации занятий. Для реализации данного условия возможно применять коллективные формы работы с курсантами, которые предполагают безоценочное отношение к результатам деятельности, когда курсанты могут высказывать свое мнение, аргументируя его. Такая учебная деятельность способствует личностному развитию курсантов, развивает в них уверенность в необходимости действий, используемых в реальной чрезвычайной ситуации.

3. Учет специфики дисциплин «Пожарная тактика» и «Пожарная техника». В программах по данным дисциплинам обычно не ставится задача по формированию способности курсантов к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях. Включение данной задачи в указанные дисциплины позволяет курсантам не только совершенствовать свои профессиональные умения, но и приобретать собственный профессиональный опыт будущего специалиста МЧС России. Развиваются также творческие способности курсантов.

4. Достаточное материально-техническое обеспечение практических занятий на реальных объектах. Достаточное количество разнообразной техники дает возможность применять на практических занятиях разнообразные виды самостоятельной работы курсантов, позволяет развивать творческие способности курсантов, помогает им активно взаимодействовать друг с другом, приобретая опыт конструктивного взаимодействия в чрезвычайных ситуациях.

5. Взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы курсантов. При реализации

данного условия предполагается построение образовательной программы по принципу интеграции специальных дисциплин. Практическим результатом работы в соответствии с данным принципом являются комплексные учения, где курсанты демонстрируют профессиональные знания пожарной тактики, пожарной техники, демонстрируют умения активного взаимодействия друг с другом.

В качестве примера остановимся более подробно на реализации одного из заявленных педагогических условий – учет специфики дисциплин «Пожарная тактика» и «Пожарно-тактическая подготовка». Практические занятия по данным дисциплинам проводятся обычно в формах деловой игры и пожарно-тактических задач в учебных центрах и на полигонах, где имеется вся необходимая пожарная техника. Рассмотрим алгоритм проведения деловой игры.

Перед курсантами одной группы была поставлена профессиональная задача: организовать бесперебойную подачу воды к месту тушения пожара, применив свои знания по пожарной тактике и технике. Водоснабжение на месте пожара удовлетворительное. В течение 1 минуты 24 секунд курсанты выполнили поставленную задачу без каких-либо проблем и замешательств, но при работе группы наблюдалось отсутствие слаженности в действиях курсантов.

Второй группе была поставлена задача организовать бесперебойную подачу воды к месту тушения пожара при условии, что подъездные пути к водоисточнику отсутствуют. Обучаемый, назначенный на должность начальника караула, принимает решение о заборе воды с помощью гидроэлеватора. Эта задача более сложная, чем в первом случае. Для ее решения обучаемые должны действовать слаженно, работать в группе под руководством начальника караула или командира отделения: избегать изломов рукавных линий; гидроэлеватор следует располагать в воде всасывающей сеткой вверх во избежание забора в рукавные линии камней, песка и т.п.; не допускать опорожнения цистерны автомобиля; поддерживать необходимый (рабочий) напор на насосе. Правильное выполнение такой профессиональной задачи, несомненно, требует организации активного взаимодействия курсантов («пожарных»), проявления решительности, инициативности, слаженности действий [11, с. 68; 12, с. 22].

Анализируя деловую игру, курсанты понимают, как важно развивать в себе навыки активного взаимодействия в чрезвычайной ситуации. В своих отзывах курсанты отмечали следующее: «Данная деловая игра убедила меня в важности воспитания смелости,

решительности, дисциплинированности. Я убедился, как важно иметь глубокие и прочные профессиональные знания, нужно обладать силой, ловкостью, решительностью, смелостью, всем членам группы действовать активно в чрезвычайной ситуации».

Заключение. Проведение практических занятий на базе учебных центров (полигонов) показало их эффективность в процессе формирования у курсантов способности к активному взаимодействию в

чрезвычайных ситуациях, так как курсанты с большим желанием и интересом выполняли предлагаемые им коллективные профессиональные задачи. Поэтому развитие такого интегративного качества, как способность курсантов к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях является важной задачей совершенствования профессиональной подготовки курсантов МЧС России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М., 1997. – 288 с.
2. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М. : Мысль, 1988. – 253 с.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе: его закономерные основы и методы. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 336 с.
5. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М. : ИРПО, 1995. – 336 с.
6. Бодаев А. А. Личность и общение. – М. : Педагогика, 1983. – 133 с.
7. Бондаренко А. В. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 5. – С. 42–45.
8. Бордовская Н. В. Психология и педагогика : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2004. – 299 с.
9. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы. – Шуя : Шуйский гос. пед. ун-т, 2008. – 179 с.
10. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения. – М. ; Л., 1984. – 181 с.
11. Ермилов А. В. Совершенствование индивидуально-личностных качеств курсантов вузов МЧС России в процессе учебной практики на базе учебных и спасательных центров // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 16–22.
12. Ермилов А. В. Модель формирования профессионально значимых личностных качеств курсантов на занятиях по дисциплине «Пожарная тактика» в учебных и спасательных центрах МЧС России // Вестник Владимирского гос. ун-та им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия : Педагогические и психологические науки. – 2015. – № 20 (39). – С. 60–68.
13. Каган М. С. Человеческая деятельность. – М. : Политиздат, 1974. – 220 с.
14. Ковалев А. Г. Психологические особенности человека. – Л. : ЛГУ, 1960. – Т. 2. – 304 с.
15. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
16. Плехов А. М. Словарь военных терминов. – М. : Воениздат, 1988. – 48 с.
17. Петерсон Л. Г. Определение понятия «деятельность» в современной педагогике в контексте исторического процесса формирования системно-деятельностного подхода // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 6–13.
18. Складенко И. С. Формирование у курсантов профессиональной ценностной установки на адаптивность в общении // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. – 2011. – Вып. 11 (30). – С. 463–468.
19. Северин Н. Н. Педагогическая концепция многоуровневой системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб. – 55 с.

REFERENCES

1. Andreeva G. M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya. – M., 1997. – 288 s.
2. Anisimov S. F. Dukhovnye tsennosti: proizvodstvo i potreblenie. M. : Mysl', 1988. – 253 s.
3. Arkhangel'skiy S. I. Uchebnyy protsess v vysshey shkole: ego zakonomernye osnovy i metody. – M. : Vysshaya shkola, 1980. – 368 s.
4. Bayborodova L. V. Vzaimodeystvie v raznovozrastnykh gruppakh uchashchikhsya. – Yaroslavl' : Akademiya razvitiya, 2007. – 336 s.
5. Bepal'ko V. P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya. – M. : IRPO, 1995. – 336 s.
6. Bodalev A. A. Lichnost' i obshchenie. – M. : Pedagogika, 1983. – 133 s.
7. Bondarenko A. V. Psikhologo-pedagogicheskoe vzaimodeystvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa // Eksperiment i innovatsii v shkole. – 2015. – № 5. – S. 42–45.
8. Bordovskaya N. V. Psikhologiya i pedagogika : ucheb. dlya vuzov. – SPb. : Piter, 2004. – 299 s.
9. Burlakova T. V. Individualizatsiya professional'noy podgotovki studentov v pedagogicheskom vuze: kontseptual'nye osnovy. – Shuya : Shuyskiy gos. ped. un-t, 2008. – 179 s.
10. Vygotskiy L. S. Soznanie kak problema psikhologii povedeniya. – M. ; L., 1984. – 181 s.
11. Ermilov A. V. Sovershenstvovanie individual'no-lichnostnykh kachestv kursantov vuzov MChS Rossii v protsesse uchebnoy praktiki na baze uchebnykh i spasatel'nykh tsentrov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 4. – S. 16–22.
12. Ermilov A. V. Model' formirovaniya professional'no znachimykh lichnostnykh kachestv kursantov na zanyatiyakh po distsipline «Pozharnaya taktika» v uchebnykh i spasatel'nykh tsentrakh MChS Rossii // Vestnik Vladimirskogo gos. un-ta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya : Pedagog-

icheskie i psikhologicheskie nauki. – 2015. – № 20 (39). – S. 60–68.

13. Kagan M. S. Chelovecheskaya deyatel'nost'. – M. : Politizdat, 1974. – 220 s.

14. Kovalev A. G. Psikhologicheskie osobennosti cheloveka. – L. : LGU, 1960. – T. 2. – 304 s.

15. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. – M. : Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2003. – 528 s.

16. Plekhov A. M. Slovar' voennykh terminov. – M. : Voenizdat, 1988. – 48 s.

17. Peterson L.G. Opredelenie ponyatiya «deyatel'nost'» v sovremennoy pedagogike v kontekste istoricheskogo protsessa formirovaniya sistemno-deyatel'nostnogo podkhoda // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2016. – № 4. – S. 6–13.

18. Sklyarenko I. S. Formirovanie u kursantov professional'noy tsennostnoy ustanovki na adaptivnost' v obshchenii // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2011. – Vyp. 11 (30). – S. 463–468.

19. Severin N. N. Pedagogicheskaya kontseptsiya mnogourovnevnoy sistemy professional'noy podgotovki sotrudnikov GPS MChS Rossii k deyatel'nosti v chrezvychaynykh situatsiyakh : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb. – 55 s.

Казакова Светлана Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 254; e-mail: kacvetlana@yandex.ru.

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «44.03.01 – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ,
ПРОФИЛЬ «КУЛЬТУРОЛОГИЯ» ПРИ ОСВОЕНИИ УЧЕБНОГО КУРСА
«АУДИАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аудиальная культура; звуковая среда; самостоятельная работа; студенты; учебные курсы; семинарские занятия; индивидуальные задания.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена важной проблеме – организации самостоятельной работы студентов при освоении учебного курса «Аудиальная культура». В статье представлена авторская трактовка понятий «аудиальная культура», «звуковая среда»; выявляется взаимосвязь и взаимообусловленность аудиальной культуры и звуковой среды; раскрывается сущность понятия «самостоятельная работа»; выявлены цель, задачи и критерии оценивания самостоятельной работы студентов, определены основные ее формы и виды. В статье представлен комплекс заданий для самостоятельной работы студентов-культурологов и алгоритм их выполнения при освоении учебного курса «Аудиальная культура»: 1) задание на соотнесение родственных понятий – «культура», «аудиальная культура», «музыкальная культура»; выявление специфики аудиальной культуры; определение ее места в системе общей культуры; 2) задание на определение специфических особенностей звуковой среды; соотнесение понятий «среда», «звуковая среда», «образовательная среда», выявление связей и взаимообусловленности звуковой среды и аудиальной культуры; 3) анализ современных образовательных программ с позиции формирования аудиальной культуры обучающихся; 4) анализ современных методик диагностики аудиального развития школьников; разработка тестов, направленных на выявление уровня аудиальной культуры обучающихся; 5) разработка программы воспитательной работы образовательной организации по формированию аудиальной культуры школьников; 6) разработка тематики проектов для обучающихся школы, направленных на формирование их аудиальной культуры; 7) разработка плана внеурочного мероприятия, направленного на формирование аудиальной культуры школьников; 8) анализ методов и форм развития аудиальной культуры школьников; 9) разработка заданий, направленных на аудиальное развитие обучающихся и формирование их аудиальной культуры; 10) разработка занятий, направленных на формирование аудиальной культуры обучающихся.

Kazakova Svetlana Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Culturology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**INDIVIDUAL WORK FOR UNDERGRADUATE STUDENTS
(PROGRAM «44.03.01 – PEDAGOGICAL EDUCATION, «CULTUROLOGY»)
IN TEACHING «AUDIAL CULTURE» UNIVERSITY COURSE»**

KEYWORDS: audial culture; sound environment; individual work; students; curriculum; seminars; individual tasks.

ABSTRACT. The article is devoted to an important problem – the organization of independent work of students when mastering "Audial Culture" training course. The author's interpretation of the concepts "audial culture", "sound environment" is presented in the article. The research reveals the interconnection and interdependence of the audial culture and sound environment; it describes the essence of the concept of "independent work"; identifies the goal, tasks and criteria for assessing students' independent work, as well as its forms and types. The article presents a set of tasks for independent work of students-culturologists and an algorithm for their implementation when mastering the training course "Audial Culture": 1) assignment for the correlation of related concepts - "culture", "audial culture", "musical culture"; identification of specificity of auditory culture determining its place in the system of general culture; 2) task to determine the specific features of the sound environment; correlation of the concepts "environment", "sound environment", "educational environment", the identification of links and interdependence of the sound environment and audial culture; 3) task-analysis of modern educational programs from the point of view of formation of audial culture of students; 4) task-analysis of modern methods for diagnosing the audial development of schoolchildren; development of tests aimed at revealing the level of audial culture of students; 5) development of a program of educational work of an educational organization for the formation of an audial culture of schoolchildren; 6) the development of projects for the pupils, aimed at formation of their audial culture; 7) development of a plan for extra-curricular activities aimed at creating an audial culture of schoolchildren; 8) task-analysis of methods and forms of formation of audial culture of schoolchildren; 9) development of tasks aimed at the audial development of students and the formation of their audial culture; 10) development of classes aimed at forming an audial culture of students.

Самостоятельная работа студентов –
одна из важных составляющих учеб-

ного процесса в высшем учебном заведении.
Самостоятельная работа, по мнению боль-

шинства ученых, представляет собой деятельность, совершаемую собственными силами, без посторонней помощи (Е. Галицких, М. Г. Гарунов, Б. П. Есипов, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, П. И. Пидкасистый) [2; 7; 10; 14]. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования самостоятельная работа трактуется как учебная, научно-исследовательская и общественно значимая деятельность студентов, направленная на развитие общих и профессиональных компетенций, которая осуществляется без непосредственного участия преподавателя, хотя и направляется им. Данный вид деятельности позволяет сформировать у будущих специалистов такие качества, как инициативность, любознательность, целеустремленность, умение достигать поставленные цели, самостоятельность мышления, творческий подход к любому делу.

Самостоятельная работа как обязательный компонент деятельности студента разрабатывается к любому учебному курсу вузовского образования, исключением не является и дисциплина «Аудиальная культура», разработанная для студентов-бакалавров направления подготовки «44.03.01 – Педагогическое образование», профиль: «Культурология».

Под аудиальной культурой мы понимаем интегративное качество личности, в основе которого лежит способность человека воспринимать, оценивать, интерпретировать, передавать и творчески преобразовывать звуковую, речевую и музыкальную информацию [4, с. 26]. Важным фактором формирования аудиальной культуры личности является звуковая среда – воспринимаемый и интерпретируемый человеком мир шумов и звуков [4, с. 105]. Звуковая среда, по мнению ученых, имеет сложную структуру, которая включает три важных компонента [8]: 1) физико-акустический (звуки живой и неживой природы, а также звуки, связанные с деятельностью человека); 2) музыкальный (традиционные жанры народной и классической музыки, современная музыка, живое музицирование); 3) речевой.

Исходя из вышепредставленной классификации звуковой среды, компонентами которой являются звук, речь, музыка, и нашего понимания аудиальной культуры как интегрированного качества личности, в основе которого лежит способность человека воспринимать, оценивать, интерпретировать, передавать и творчески преобразовывать звуковую, речевую и музыкальную информацию, аудиальная культура представляет собой интегрированное качество личности, в основе которого лежит способность воспринимать, оценивать, интерпретировать и творчески преобразовывать звуковую среду.

Целью самостоятельной работы студентов-культурологов при освоении учебного курса «Аудиальная культура» является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками по профилю изучаемой дисциплины, освоение опыта исследовательской деятельности.

К задачам самостоятельной работы студентов при освоении курса мы отнесли:

1) освоить теоретический материал по изучаемой дисциплине (освоение лекционного курса, а также отдельных тем программы курса, отдельных вопросов тем программы курса и т.д.);

2) закрепить знания теоретического материала, используя необходимый инструментарий, практическим путем (выполнение специальных заданий);

3) освоить соответствующий понятийный аппарат дисциплины (освоение категорий, понятий, терминов, на которые преподаватель акцентирует внимание на лекциях).

Контроль самостоятельной работы и оценка ее результатов организуется как единство двух форм [1]:

1) самоконтроль и самооценка студента;
2) контроль и оценка со стороны преподавателя.

Самостоятельная работа студентов делится на два вида [16]:

1) аудиторная;
2) внеаудиторная.

Аудиторная самостоятельная работа студентов организуется преподавателем и проходит под его непосредственным контролем. Данный вид самостоятельной работы предполагает выдачу студентам групповых или индивидуальных заданий для последующего выполнения.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов – планируемая учебная, учебно-исследовательская работа бакалавров, выполняемая во внеурочное время по заданию и при методическом руководстве и консультативной помощи преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа является обязательной для каждого студента, ее объем определяется учебным планом.

Мы определили следующие критерии оценивания результатов самостоятельной работы:

1) уровень освоения учебного материала;
2) умение использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
3) полнота общеучебных представлений, знаний и умений по изучаемой теме;
4) обоснованность и четкость изложения ответа на поставленный вопрос;
5) оформление отчетного материала в соответствии с заданными преподавателем требованиями.

Самостоятельная работа студентов при освоении учебного курса «Аудиальная культура» представлена такими формами, как: «Подготовка к практическим (семинарским) занятиям», «Анализ научных источников по темам курса», «Составление опорных конспектов»; «Выполнение индивидуальных заданий».

«Выполнение индивидуальных заданий» в процессе изучения учебного курса «Аудиальная культура» представлена следующей серией заданий.

Задание № 1. Соотнесение родственных понятий – «культура», «аудиальная культура», «музыкальная культура».

Цель: выявить специфику аудиальной культуры, определить ее место в системе общей культуры.

Алгоритм действий студентов.

1. Изучите рекомендованную литературу, выпишите определения ключевых понятий: «культура», «аудиальная культура», «музыкальная культура» [3; 4; 5; 9; 11; 12; 13; 15].

2. Соотнесите данные понятия между собой, определите место аудиальной культуры в системе культуры.

Задание № 2. Соотнесение понятий «среда», «звуковая среда», «образовательная среда», выявление связей и взаимообусловленности звуковой среды и аудиальной культуры.

Цель: определить специфические особенности звуковой среды, найти точки соприкосновения звуковой среды и аудиальной культуры.

Алгоритм действий студентов.

1. Изучите рекомендованную литературу, выпишите определения ключевых понятий: «среда», «звуковая среда», «образовательная среда» [4; 8].

2. Выявите взаимосвязь и взаимообусловленность звуковой среды и аудиальной культуры.

Задание № 3. Анализ современных образовательных программ с позиции формирования аудиальной культуры обучающихся.

Цель: раскрыть значение учебных курсов общеобразовательной школы в формировании разных сторон аудиальной культуры личности школьника.

Алгоритм действий студентов.

1. Проанализируйте современные программы (начального или основного образования – на выбор студента) по литературе (литературному чтению), русскому языку, иностранному языку, музыке, окружающему миру, физике, физкультуре, изобразительному искусству, МХК.

2. Определите возможности каждой из них в формировании аудиальной культуры школьников.

Задание № 4. Анализ современных методик диагностики аудиального развития школьников. Разработка тестов, направленных на выявление уровня аудиальной культуры учащихся.

Цель: научить правилам разработки диагностического инструментария, познакомить студентов с методами диагностики аудиального развития школьников.

Алгоритм действий студентов.

1. Изучите правила составления открытых и закрытых тестов [6].

2. Познакомьтесь с предложенными тестами по выявлению уровня сформированности аудиальной культуры школьников.

3. Составьте собственный тест, позволяющий проверить уровень аудиального развития обучающегося.

4. Проверьте данный тест на валидность и надежность.

Задание 5. Разработка программы воспитательной работы образовательной организации по формированию аудиальной культуры обучающихся.

Цель: научить студентов планировать свою деятельность по формированию аудиальной культуры обучающихся в общеобразовательных учреждениях, грамотно составлять план воспитательной работы.

Алгоритм действий студентов.

1. Зайдите на сайты средних и средних специальных общеобразовательных учреждений г. Екатеринбурга и Свердловской области.

2. Познакомьтесь с планами воспитательной работы данных учреждений и отчетами о внеурочной деятельности.

3. Проанализируйте план воспитательной работы и отчет о воспитательной деятельности каждого из учреждений с позиции формирования аудиальной культуры школьников.

4. Разработайте программу воспитательной работы образовательной организации по гармонизации звуковой среды.

Задание 6. Разработка тематики проектов для обучающихся школы, направленных на формирование аудиальной культуры школьников.

Цель: научить студентов-бакалавров составлять тематику проектов, направленных на формирование аудиальной культуры школьников, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности.

Алгоритм действий студентов.

1. Подумайте, какие мероприятия, направленные на формирование аудиальной культуры школьников, можно провести в начальной и основной школе.

2. Составьте список тем проектов, которые можно реализовать в учебном учреждении в рамках аудиального развития обучающихся.

Задание 7. Разработка плана внеурочного мероприятия с обучающимися, направленного на формирование аудиальной культуры школьников.

Цель: научить студентов составлять план внеурочного мероприятия, направленного на формирование аудиальной культуры школьников, исходя из требований Федерального государственного образовательного стандарта, возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также специфики формы внеклассного занятия.

Алгоритм действий студентов.

1. Познакомьтесь с методической литературой по формированию аудиальной культуры школьников, проанализируйте качество воспитательных мероприятий, предложенных в ней.

2. Разработайте план внеурочного мероприятия (классный час, мероприятие развлекательного характера, организация спортивных игр и театрализованных действий, беседа с обучающимися и т.д.), направленных на формирование аудиальной культуры школьника.

Задание 8. Анализ методов и форм развития аудиальной культуры школьников.

Цель: научить студентов ориентироваться в многообразии методов и форм обучения и воспитания, отбирать из множества способов образования те методы и формы воздействия, которые способствовали бы аудиальному развитию школьников, формированию у них аудиальной культуры.

Алгоритм действий студентов.

1. Проанализируйте современные учебники по педагогике и статьи ведущих зарубежных и отечественных педагогических деятелей и методистов по вопросам обучения и воспитания подрастающего поколения [13].

2. Отберите те методы, приемы и формы работы с детьми, которые можно использовать в процессе формирования аудиальной культуры школьников, обоснуйте свой выбор.

3. Приведите примеры реализации выделенных методов, приемов и форм работы с детьми в деятельности преподавателя образовательных учреждений.

Задание 9. Разработка заданий, направленных на аудиальное развитие обучающихся и формирование их аудиальной культуры.

Цель: познакомить с авторской программой формирования аудиальной культуры младших школьников «В мире волшебных звуков», разработать задание, направленное на реализацию одной из тем данной программы.

Алгоритм действий студентов.

1. Познакомьтесь с авторской программой С. В. Казаковой «В мире волшебных звуков», выберите одну из тем [4].

2. Разработайте развивающее задание к выбранной теме:

Подберите подходящие к данной теме музыкальные произведения, иллюстрации и отрывки литературного творчества, сравните их между собой, выявите схожие и различные признаки.

Соотнесите данные произведения с возрастом детей и их познавательными интересами.

Подумайте, могут ли выбранные произведения способствовать формированию аудиальной культуры школьников, обоснуйте свой ответ.

3. Подумайте, с помощью каких современных методов обучения можно реализовать данное задание.

Задание 10. Разработка занятий, направленных на формирование аудиальной культуры обучающихся.

Цель: научить студентов грамотно (в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами) конструировать занятие по формированию аудиальной культуры обучающихся.

Алгоритм действий студентов.

1. Познакомьтесь с предложенными разработками урочных и внеурочных мероприятий, направленных на формирование аудиальной культуры школьников.

2. Подумайте, какое бы Вы провели занятие с детьми, способствующее аудиальному развитию учащихся, придумайте данному мероприятию название, сформулируйте цель, задачи, планируемые результаты.

3. Разработайте конструкт (технологическую карту) данного занятия: подумайте, на развитие каких сторон аудиальной культуры личности школьника направлено занятие, составьте подробный план его реализации, опишите алгоритм действий обучающихся и педагога, продумайте возможные риски.

Таким образом, самостоятельная работа студентов – важная составляющая высшего педагогического образования. Она направлена на формирование таких качеств личности будущих педагогов, как инициативность, любознательность, целеустремленность, умение достигать поставленные цели, самостоятельность мышления, творческий подход к любому делу.

Самостоятельная работа как обязательный компонент деятельности студента разрабатывается к любому учебному курсу педагогического вуза.

Учебная дисциплина «Аудиальная культура», разработанная для студентов-бакалавров направления подготовки «44.03.01 – Педагогическое образование», профиль: «Культурология», включила следующие формы самостоятельной деятельности обучающихся: «Подготовка к практи-

ческим (семинарским) занятиям», «Анализ научных источников по темам курса», «Составление опорных конспектов», «Выполнение индивидуальных заданий».

Представленный комплекс индивидуаль-

ных заданий, специально разработанных к учебному курсу «Аудиальная культура», поможет не только качественно освоить предложенную дисциплину, но и повысит уровень самостоятельности студентов-культурологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батыршина А. Р. Технология организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 82–84.
2. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 18–22.
3. Каган М. С., Холостова Т. В. Культура – философия – искусство. – М.: Знание, 1988. – 63 с.
4. Казакова С. В. Формирование аудиальной культуры учащихся в начальной школе: монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 317 с.
5. Коган Л. Н. Теория культуры: учеб. пособие / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1993. – 160 с.
6. Мальцев А. В. Тестовая технология контроля знаний. – Екатеринбург: РАО, 1997. – 140 с.
7. Мурзина И. Я. Специфика подготовки культурологов в педагогических вузах в системе регионального образования // Вопросы культурологии. – 2012. – № 10. – С. 37–42.
8. Орджоникидзе Г. Звуковая среда современности // Музыкальный современник: сб. ст. / сост. С. С. Зив. – М., 1983. – Вып. 4. – С. 272–304.
9. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию. – М.: Изд-во МГИК, 1994. – 214 с.
10. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
11. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: ст. и исслед. – Л.: Совет. композитор, 1981. – Вып. 2. – 295 с.
12. Тельшева Н. Н. Аудиовизуальный синкретизм в истории искусства и образования // Образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 73–89.
13. Теория и методика музыкального образования: науч.-метод. пособие для учителя музыки и студ. сред. и высш. учеб. завед. – М.: Флинта–Наука, 1999. – 330 с.
14. Тюрикова Г. Организация самостоятельной работы – условие реализации компетентностного подхода // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 93–97.
15. Философия культуры: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 415 с.
16. Шатова О. П. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов на медико-биологических кафедрах медицинского университета с использованием дистанционной обучающей технологии // Образование и наука. – 2015. – № 7. – С. 119–134.

REFERENCES

1. Batyrsheina A. R. Tekhnologiya organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov // Vyssee obrazovanie segodnya. – 2008. – № 9. – S. 82–84.
2. Galitskikh E. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov // Vyssee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 6. – S. 18–22.
3. Kagan M. S., Kholostova T. V. Kul'tura – filosofiya – iskusstvo. – M.: Znanie, 1988. – 63 s.
4. Kazakova S. V. Formirovanie audial'noy kul'tury uchashchikhsya v nachal'noy shkole: monografiya / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2013. – 317 s.
5. Kogan L. N. Teoriya kul'tury: ucheb. posobie / Ural. gos. un-t im. A. M. Gor'kogo. – Ekaterinburg: Izd-vo UrGU, 1993. – 160 s.
6. Mal'tsev A. V. Testovaya tekhnologiya kontrolya znaniy. – Ekaterinburg: RAO, 1997. – 140 s.
7. Murzina I. Ya. Spetsifika podgotovki kul'turologov v pedagogicheskikh vuzakh v sisteme regional'nogo obrazovaniya // Voprosy kul'turologii. – 2012. – № 10. – S. 37–42.
8. Ordzhonikidze G. Zvukovaya sreda sovremennosti // Muzykal'nyy sovremennik: sb. st. / sost. S. S. Ziv. – M., 1983. – Vyp. 4. – S. 272–304.
9. Orlova E. A. Vvedenie v sotsial'nuyu i kul'turnuyu antropologiyu. – M.: Izd-vo MGIK, 1994. – 214 s.
10. Pidkasytyy P. I., Fridman L. M., Garunov M. G. Psikhologo-didakticheskiy spravochnik prepodavatelya vysshey shkoly. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1999. – 354 s.
11. Sokhor A. N. Voprosy sotsiologii i estetiki muzyki: st. i issled. – L.: Sovet. kompozitor, 1981. – Vyp. 2. – 295 s.
12. Telysheva N. N. Audiovizual'nyy sinkretizm v istorii iskusstva i obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. – 2014. – № 1. – S. 73–89.
13. Teoriya i metodika muzykal'nogo obrazovaniya: nauch.-metod. posobie dlya uchitelya muzyki i stud. sred. i vyssh. ucheb. zaved. – M.: Flinta–Nauka, 1999. – 330 s.
14. Tyurikova G. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty – uslovie realizatsii kompetentnostnogo podkhoda // Vyssee obrazovanie segodnya. – 2008. – № 10. – S. 93–97.
15. Filosofiya kul'tury: ucheb. posobie dlya studentov vuzov / pod red. M. S. Kagan. – SPb.: Petropolis, 1996. – 415 s.
16. Shatova O. P. Organizatsiya vneauditornoy samostoyatel'noy raboty studentov na mediko-biologicheskikh kafedrah meditsinskogo universiteta s ispol'zovaniem distantsionnoy obuchayushchey tekhnologii // Obrazovanie i nauka. – 2015. – № 7. – S. 119–134.

УДК 37.035.6
ББК 4448.005.22

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Попп Иван Александрович,

кандидат исторических наук, директор центра реализации студенческих проектов и программ УрГПУ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 227; e-mail: popp82@mail.ru.

Попп Ирина Сергеевна,

аспирант кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 148; e-mail: poppirina87@gmail.com.

Шахнович Илья Семенович,

старший преподаватель кафедры технологий социальной работы, заведующий сектором студенческих проектов центра реализации студенческих проектов и программ УрГПУ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 227; e-mail: uralstud@e1.ru.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКИХ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ЖИВАЯ ИСТОРИЯ»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: патриотизм; патриотическое воспитание; историческая память; проектная деятельность; метод проектов; проекты; студенты; социальное проектирование; живая история.

АННОТАЦИЯ. Патриотическое воспитание студентов является одним из приоритетных направлений образовательного процесса в вузах. В целях развития у студентов долга и ответственности перед Родиной, готовности к защите Отечества, формирования чувства любви и привязанности к семье, к своему народу и его традициям, гражданской ответственности перед обществом, развития социальной активности студентов в системе патриотического воспитания в вузах используется технология социального проектирования, позволяющая студентам самим участвовать в организации процесса своего гражданского становления. Проектная деятельность в системе патриотического воспитания образовательных организаций высшего образования предусматривает взаимодействие и социальное партнерство администрации образовательных организаций, органов государственной власти, государственных учреждений и общественных объединений. Социальное партнерство при разработке и реализации патриотических проектов придает им не только информационный, но и деятельностный характер, расширяет временные рамки реализации проектов и увеличивает возможности для вовлечения в проект широких масс, представляющих различные регионы Российской Федерации, что хорошо видно на примере разработанного и реализуемого с 2013 г. в ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» патриотического проекта «Живая история». В статье показан практический опыт организации взаимодействия социальных партнеров с различными структурами при развитии студенческого патриотического проекта. Это способствует увеличению количества и совершенствованию средств и способов воспитания молодых людей, для которых патриотизм становится естественным и осознанным качеством личности, вызывающим потребность действовать для пользы своей страны и ее народа.

Popp Ivan Aleksandrovich,

Candidate of History, Director of Center for Implementation of Students' Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Popp Irina Sergeevna,

Post-graduate Student, Department of Advertising and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Shakhnovich Il'ya Semenovich,

Senior Lecturer of Department of Social Work Technologies, Head of the Sector of Students' Projects of the Center for Implementation of Students' Projects and Programs, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SOCIAL PARTNERSHIP FOR IMPLEMENTATION OF STUDENT PATRIOTIC PROJECTS (BASED ON THE ALL-RUSSIAN PATRIOTIC PROJECT "LIVING HISTORY")

KEYWORDS: patriotism; patriotic education; historical memory; project approach; project-based method; project; students; social projects; living history.

ABSTRACT. Patriotic education of students is one of the priority tasks of the educational process in universities. In order to develop the students' duty and responsibility to the homeland, readiness to defend the Fatherland, to create a feeling of love and attachment to the family, to their people and traditions, to civil responsibility to society, to the development of student social activity in the system of patriotic upbringing the universities use technology of social project, allowing students themselves to participate in the organization of the process of their civil development. The project activity in the system of patriotic education of higher educational establishments provides for interaction and social partnership of the administration of the educational organization, public authorities, state institutions and public associations. Social partnership in the development and implementation of patriotic projects gives them not only informational but also activity-based content, expands the timeframe for the implementation of projects and increases the opportunities for involving the broad audience representing different regions of the Russian Federation, which is clearly seen in the ex-

ample of the developed patriotic project "Living history" implemented in the Ural State Pedagogical University since 2013. The article shows a practical experience of interaction of the social partners with a variety of structures in the development of students' patriotic project. This helps to increase the quantity and improve the means and methods of educating of young people for whom patriotism becomes a natural and conscious personal quality, causing the need to act for the good of his country and its people.

Патриотизм – любовь к своему отечеству, преданность своему народу и ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины; высшее проявление человеческого духа.

Большой современный толковый словарь русского языка [2]

Студенческий период характеризуется раскрытием потенциальных способностей и задатков, проявлением талантов, расширением кругозора молодых людей и является одним из самых благоприятных для профессионального обучения, воспитания, формирования социальной активности студентов, их социального становления [1]. Патриотическое воспитание студенческой молодежи является одной из важнейших задач современных вузов, так как именно в студенческие годы человек уже осознанно воспринимает и принимает для себя такие понятия, как Родина, Отечество, гражданственность, патриотизм. Поэтому патриотическое воспитание студентов является одним из приоритетных направлений образовательного процесса в вузах.

Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [3].

В целях развития у студентов чувства любви к Родине, готовности к защите Отечества, формирования чувства любви и привязанности к семье, к своему народу и его традициям, гражданской ответственности перед обществом, развития социальной активности студентов в системе патриотического воспитания в вузах используется технология социального проектирования, позволяющая студентам самим участвовать в организации процесса своего гражданского становления.

Проектный подход является одним из наиболее эффективных, он сочетает как традиционные, так и инновационные элементы, оказывает формирующее воздействие на представителей подрастающего поколения, что позволяет с успехом использовать этот подход в патриотическом воспитании молодежи [6].

Использование технологии социального проектирования и проектного подхода в пат-

риотическом воспитании студенческой молодежи позволяет реализовать исследовательскую, прогностическую, информационно-образовательную и социально-преобразующую составляющие, обеспечивая инновационность воспитательной деятельности [11].

Проектный подход универсален и поэтому может быть применим в воспитательной работе как с отдельными студентами, так и со студенческими общественными объединениями. «Он состоит в том, что вначале импульс для проекта дает актуальная общественная проблема, которая затем поддерживается конкретной молодежной инициативой, концентрируется и целевым образом проектируется. Целостное проектирование представляет собой достаточно технологизированный процесс – от определения ожидаемой эффективности до разработки и обоснования временных, финансовых, организационных, кадровых условий и механизмов» [7].

При реализации проектного подхода в образовательно-воспитательной деятельности чрезвычайно значимую роль играет взаимодействие образовательной организации и общества, целенаправленное развитие взаимоотношений с общественными объединениями, что способствует повышению качества воспитательного процесса в ходе совместной работы. Проектная деятельность в системе патриотического воспитания образовательных организаций высшего образования предусматривает взаимодействие и социальное партнерство администрации образовательной организации, органов государственной власти и государственных учреждений, общественных объединений, в первую очередь – студенческих, а также научных, творческих, спортивных, туристских и других организаций, средств массовой информации и других структур.

В современных условиях образовательные организации без социального партнерства не в состоянии обеспечить полноценное и высококачественное воспитание обучающихся, в том числе – патриотическое воспитание. Поэтому в Федеральном Законе

«Об образовании в Российской Федерации» социальное партнерство заявлено как одно из стратегических направлений модернизации российского образования [8].

Социальное партнерство в системе патриотического воспитания рассматривается как особый тип взаимодействия между субъектами воспитательного процесса, который характеризуется общими целями, ценностями, доверием, добровольностью участия и долговременностью отношений, а также взаимным признанием ответственности со стороны всех участников (партнеров) за результаты их деятельности и сотрудничества.

Социальное партнерство содействует созданию условий для социальной самореализации студентов и востребованности студенческих инициатив, а также решению следующих задач:

- установление социальной гармонии в ходе взаимодействия, ослабление социальных различий;
- создание нормативно-правового обеспечения социального партнерства;
- выстраивание индивидуальной траектории образования, удовлетворение потребностей обучающегося, в том числе и в общественной работе;
- повышение социальной, правовой защищенности студентов, оказание помощи в трудоустройстве [5].

Социальное партнерство при разработке и реализации патриотических проектов придает им не только информационный, но и деятельностный характер, расширяет временные рамки реализации проектов и увеличивает возможности для вовлечения в проект широких масс, представляющих различные регионы Российской Федерации, что хорошо видно на примере разработанного и реализуемого с 2013 г. в ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» патриотического проекта «Живая история» [12], имеющего сегодня не только всероссийский статус, но и международное признание, а также поддержку Министерства образования и науки Российской Федерации [13].

Проект «Живая история» открыт для участия в нем людей различных возрастов – от дошкольников до пенсионеров и реализуется по следующим направлениям:

- совершенствование инновационного ресурсного сайта в сети Интернет «живаяистория-ургу.рф», где в режиме онлайн проводятся всероссийские патриотические конкурсы по различной тематике с возможностями массового вовлечения молодежи через размещение, выбор и обсуждение лучших работ, причем каждый участник может на сайте проекта в автоматическом режиме получить сертификат после модерации работы;

- создание видеофильмов об участии уральцев в ключевых событиях Великой Отечественной войны и презентация этих фильмов в образовательных организациях страны);

- формирование печатных и электронных изданий с методическими рекомендациями для педагогов и организаторов воспитательной работы (по итогам конкурсов);

- проведение семинаров, круглых столов, конференций в режиме онлайн для подготовки организаторов патриотического воспитания молодежи в образовательных организациях страны;

- создание методической копилки для организаторов патриотического воспитания с возможностью получения сертификатов публикаций после модерации размещенных методических разработок [4].

Инновационность проекта «Живая история» выгодно отличает его от многих других, использующих ставшие уже обыденными формы патриотического воспитания. Не случайно за короткий срок снято 6 документальных фильмов по истории Великой Отечественной войны на основе воспоминаний ветеранов-уральцев, а на сайт менее чем за два года поступило более 2600 конкурсных работ.

Социальное партнерство при реализации проекта «Живая история» осуществляется во взаимодействии Центра реализации студенческих проектов и программ УрГПУ, который является координатором проекта от университета, и таких государственных и общественных структур, как:

- Министерство образования и науки РФ;
- Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь);

- ФГБОУ «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи» (Роспатриотцентр);

- Комиссия по гармонизации международных отношений и патриотическому воспитанию Совета Министерства образования и науки Российской Федерации по делам молодежи;

- Общероссийское общественное движение «Всероссийский международный союз молодежи»;

- Общероссийская общественно-государственная организация «Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту России» (ДОСААФ России);

- Министерство общего и профессионального образования Свердловской области;

- Министерство физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области;

- Департамент молодежной политики Свердловской области;

- ГАУ СО «Региональный центр патриотического воспитания»;

- ГАУДО СО «Дворец молодежи»;
- Всероссийское общественное движение «Волонтеры Победы»;
- Общероссийская общественная организация «Российский Союз ветеранов Афганистана»;
- Общероссийский общественный благотворительный фонд «Российский детский фонд»;
- Всероссийская общественная молодежная организация «Всероссийский студенческий корпус спасателей» (ВСКС);
- Свердловская областная общественная организация ветеранов войны, труда, боевых действий, государственной службы, пенсионеров;
- Свердловская областная общественная организация ветеранов «Союз ветеранов»;
- Свердловская областная общественная организация ветеранов «Союз офицеров запаса»;
- Свердловская областная общественная организация поисковых отрядов «Возвращение»;
- Свердловский региональный Фонд Г. К. Жукова;
- Курганская региональная организация Общероссийской общественной организации инвалидов войны в Афганистане и военной травмы «Инвалиды войны»;
- Уральский государственный военно-исторический музей;
- Муниципальный музей памяти воинов-интернационалистов «Шурави»;
- Екатеринбургское отделение Российского Союза писателей;
- Свердловская областная организация Общероссийской общественной организации «Российский Союз Молодежи» (РСМ);
- Музей истории УрГПУ;
- Информационно-интеллектуальный центр – Научная библиотека УрГПУ;
- Организация РСМ УрГПУ;
- Свердловский областной ресурсный центр поддержки некоммерческих организаций, общественных программ и инициатив «Фонд СОРЦ»;
- Студенческое общественное объединение «Гражданско-патриотический клуб УрГПУ»;
- Студенческий поисковый отряд УрГПУ «Стикс»;
- Студия цифровой полиграфии «Точка печати».

Разнообразие коммерческих и некоммерческих партнерских структур, участвующих в реализации проекта «Живая история», способствует развитию проекта и решению следующих задач:

- повышение в студенческой среде уровня патриотизма в ходе общения с ветеранами, представителями ветеранских,

поисковых объединений, историко-литературных структур;

- осознание студентами значимости сохранения исторической памяти, памяти о подвиге народа нашей страны;

- воспитание у студентов уважения к ветеранам;

- единение представителей различных поколений;

- формирование у студентов навыков работы у представителей старшего поколения;

- активизация социальной активности студенческой молодежи в ходе проектной деятельности;

- разработка инновационных методов патриотического воспитания;

- развитие коммуникационных умений студентов в процессе общения с представителями различных государственных и общественных структур;

- формирование навыков информационно-интеллектуальной деятельности;

- формирование чувства равноправия партнеров и навыка равноправного взаимодействия (кооперативности) в процессе реализации проекта;

- формирование самостоятельности и ответственности в принятии решений;

- открытости и расширения масштабов проекта;

- развития творческих способностей участников проекта;

- принятия субъектов партнерства с учетом их индивидуальных особенностей;

- вовлечения различных государственных и общественных структур в процесс воспитания подрастающего поколения.

В рамках реализации проекта «Живая история», например, проводятся различные конкурсы. Социальные партнеры проекта – государственные учреждения и общественные объединения – направляют своих представителей, являющихся специалистами в областях, соответствующих тематике конкурсов, в качестве экспертов и членов жюри. В таком качестве неоднократно выступали работники Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, Министерства физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области, Регионального центра патриотического воспитания, сотрудники Свердловского областного отделения Российского детского фонда, Екатеринбургского отделения Российского Союза писателей, областной организации Российского Союза Молодежи и представители различных ветеранских организаций. С 2015 по 2017 гг. более 100 региональных и федеральных экспертов приняли участие в оценке конкурсных работ 19 патриотических конкурсов.

Участники молодежных, в первую очередь – студенческих, объединений (Свердловская областная общественная организация поисковых отрядов «Возвращение», Гражданско-патриотический клуб УрГПУ, организация РСМ УрГПУ, Студенческий поисковый отряд УрГПУ «Стикс») на волонтерской основе выполняют организационные функции – проводят презентации проекта в образовательных организациях во время различных массовых мероприятий; участвуют в проведении официальных мероприятий проекта и торжественных финалов конкурсов, обеспечивая оформление залов, встречу и сопровождение конкурсантов и гостей, творческие выступления и т.д.

Все партнеры предлагают свои идеи для новых конкурсов и других мероприятий проекта. В 2016 г. Свердловская областная общественная организация поисковых отрядов «Возвращение», Музей истории УрГПУ и Студенческий поисковый отряд «Стикс» выступили учредителями всероссийского конкурса научно-методических работ участников поисковых отрядов и объединений «А мы идем искать ровесников следы...», целью которого стал обмен опытом работы участников студенческих и молодежных поисковых отрядов. Информационно-интеллектуальный центр – Научная библиотека УрГПУ выступила с инициативой проведения всероссийского конкурса мультимедийных презентаций «Знать и помнить: имена героев в названиях улиц», а Свердловский региональный Фонд Г. К. Жукова вошел в организаторы всероссийского конкурса «Георгий Константинович Жуков – Маршал Победы», посвященный 120-летию со дня рождения маршала Советского Союза, четырежды Герою Советского Союза Г. К. Жукову. По итогам этих конкурсов была организована выставка лучших работ и издана книга портретов великого Маршала Победы [4].

В начале 2017 г. Свердловская областная общественная организация «Союз офицеров запаса», Екатеринбургское отделение Союза российских писателей и Муниципальный музей памяти воинов-интернационалистов «Шурави» запустили на сайте проекта «Живая история» традиционный региональный конкурс на лучшую молодежную творческую работу в жанре эссе «Есть такая профессия – Родину защищать!». Результаты не заставили себя ждать: если в предыдущие годы из образовательных организаций Свердловской области поступало не более 100–150 эссе, то в этом году на конкурс поступило около 400 работ [9]. Сегодня организация РСМ УрГПУ и Свердловское областное отделение Российского движения школьников предложи-

ли провести конкурс иллюстраций к книге А. Бондаренко «Юные герои Отечества» и сочинений по мотивам сюжетов книги, разработали положение о конкурсе, распространили его по образовательным организациям (школы, колледжи и техникумы, вузы). Подобная воспитательная деятельность в рамках социального партнерства способствует сохранению исторической памяти нашего народа как совокупности представлений о событиях прошлого, значимых для большинства россиян [10].

По возможности партнеры оказывают поддержку в поиске или предоставлении спонсорской помощи. Так, **Студия цифровой полиграфии «Точка печати»** постоянно помогает проекту, изготавливая призы и оформительские материалы для конкурсных и творческих мероприятий проекта, предоставляя их по себестоимости или безвозмездно.

Социальные партнеры содействуют продвижению проекта, организации презентаций проекта «Живая история» во время своих мероприятий. Дворец молодежи Свердловской области неоднократно выделял время для таких презентаций, включая их в программу областного фестиваля социально значимых творческих проектов «Профессионалы Урала» и областного сетевого проекта «Уральская академия лидерства».

Министерство общего и профессионального образования Свердловской области даже рекомендовало подведомственным образовательным организациям использовать фильмы и другие методические материалы проекта во внеучебной патриотической работе с обучающимися и в учебной деятельности (при подготовке и проведении отдельных уроков по истории России, классных часов и «уроков мужества»), что способствует профессиональному и личностному развитию педагогов, обмену опытом, расширению спектра средств обучения и воспитания [4].

Таким образом, социальное партнерство при реализации патриотического проекта «Живая история» создает социально-педагогические условия патриотического воспитания подрастающих поколений:

– обеспечение функционирования модели взаимодействия представителей различных поколений и социальных групп на основе привлечения психолого-педагогических, организационных, материально-технических ресурсов социальных партнеров проекта;

– сохранение исторической памяти нашего народа как своеобразного феномена общественного сознания, совокупности представлений о событиях прошлого, значимых для большинства представителей той или иной общности людей;

– возможность применения в образовательной деятельности методических разработок и организации мероприятий с использованием информационной и материально-технической базы социальных партнеров проекта;

– деятельность в рамках внеучебных мероприятий с участием социальных партнеров проекта обеспечивает позитивную динамику развития личности представителей подрастающих поколений;

– взаимодействие с социальными партнерами проекта способствует формированию и развитию профессиональных компетенций как студентов – будущих педагогов, так и действующего преподавательского состава образовательных организаций.

Социальное партнерство различных структур, действующих на основе единых целей, но с использованием собственных форм деятельности, способствует увеличению количества и совершенствованию средств и способов воспитания молодых людей, для которых патриотизм становится естественным и осознанным качеством личности, вызывающим потребность действовать для пользы своей страны и ее народа.

Социальное партнерство различных структур, действующих на основе единых целей, но с использованием собственных форм деятельности, способствует увеличению количества и совершенствованию средств и способов воспитания молодых людей, для которых патриотизм становится естественным и осознанным качеством личности, вызывающим потребность действовать для пользы своей страны и ее народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А. С., Шахнович И. С. Роль студенческих общественных объединений в формировании социальной активности студентов // Образование и наука. – 2007. – № 8.
2. Большой современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – М., 2012. – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/tolk/73917.html>.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkJ1jsKAEgrx2dE4qows.pdf>.
4. Живая история. Всероссийский проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://живаяистория-ургу.рф>.
5. Захарова С. М. Социальное партнерство и качество образования // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 119–122.
6. Попп И. А., Шахнович И. С. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере Всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 210–214.
7. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/2e4/140319_Project%20of%20Strategy.pdf.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. 19.12.2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
9. Песни во славу России прозвучали в УрГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uspu.ru/news/pesni-vo-slavu-rossii-prozvuchali-v-urgpu/>.
10. Попп И. А., Бурова А. И. Сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне: практико-ориентированный подход (на примере реализации Всероссийского студенческого патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 129–134.
11. Середя В. А., Боровиков С. Ю., Попп И. А., Белоусова С. С. УрГПУ – лидер в реализации основных направлений государственной политики в сфере патриотического воспитания // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 215–219.
12. Грибан И. В., Попп И. А. Не потерять связь поколений: проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 112–117.
13. «Живая история» вышла на международный уровень [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uspu.ru/news/zhivaya-istoriya-vyshla-na-mezhdunarodnyy-uroven/>.

REFERENCES

1. Belkin A. S., Shakhnovich I. S. Rol' studencheskikh obshchestvennykh ob'edineniy v formirovaniy sotsial'noy aktivnosti studentov // Obrazovanie i nauka. – 2007. – № 8.
2. Bol'shoy sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Elektronnyy resurs]. – M., 2012. – Rezhim dostupa: <https://slovar.cc/rus/tolk/73917.html>.
3. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2016–2020 godu» (Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkJ1jsKAEgrx2dE4qows.pdf>.
4. Zhivaya istoriya. Vserossiyskiy proekt [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://zhivayaistoriya-urgpu.rf>.
5. Zakharova S. M. Sotsial'noe partnerstvo i kachestvo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 3. – S. 119–122.
6. Popp I. A., Shakhnovich I. S. Proektnyy podkhod v patrioticheskom vospitanii molodezhi (na primere Vserossiyskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 12. – S. 210–214.
7. Strategiya razvitiya molodezhi Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/2e4/140319_Project%20of%20Strategy.pdf.
8. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (v red. 19.12.2016) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

9. Pesni vo slavu Rossii prozvuchali v UrGPU [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://uspu.ru/news/pesni-vo-slavu-rossii-prozvuchali-v-urgpu/>.
10. Popp I. A., Burova A. I. Sokhranenie istoricheskoy pamyati o Velikoy Otechestvennoy voyne: praktiko-orinetirovanny podkhod (na primere realizatsii Vserossiyskogo studencheskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 1. – S. 129–134.
11. Sereda V. A., Borovikov S. Yu., Popp I. A., Belousova S. S. UrGPU – lider v realizatsii osnovnykh napravleniy gosudarstvennoy politiki v sfere patrioticheskogo vospitaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 12. – S. 215–219.
12. Griban I. V., Popp I. A. Ne poteryat' svyaz' pokoleniy: proekt «Zhivaya istoriya. 70 let Velikoy Pobedy» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 8. – S. 112–117.
13. «Zhivaya istoriya» vyshla na mezhdunarodnyy uroven' [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://uspu.ru/news/zhivaya-istoriya-vyshla-na-mezhdunarodnyy-uroven/>.

УДК 374.31:372.881.1
ББК 4426.81-058

ГРНТИ 14.27.05

Код ВАК 13.00.02

Копылова Юлия Владимировна,

аспирант, Институт иностранных языков, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yuliya_kopylova_74@mail.ru.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дополнительное языковое образование; принципы обучения; иностранные языки; педагогические инновации; креативность; качество обучения; принципы обучения; методы обучения.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются понятия «дополнительное образование», «дополнительное языковое образование в сфере культуры», «принципы обучения», «инновации». На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, многолетнего практического опыта и анкетирования, проведенного в учреждении культуры МАУК ДК «Елизаветинский» города Екатеринбурга Свердловской области выделены принципы обучения иностранному языку в условиях дополнительного языкового образования. В статье представлены следующие принципы обучения: *инновации образовательного процесса* (введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося); *креативности процесса обучения* (направленность обучения на выполнение творческих видов деятельности на занятиях по иностранному языку); *приобщения школьников к культуре страны изучаемого языка* (знакомство с традициями, обычаями, праздниками страны изучаемого языка, поэзией и литературой на занятиях и через концертную деятельность в системе дополнительного образования); *качественного педагогического процесса обучения в условиях дополнительного образования* (качественное преподавание предмета «иностраный язык» педагогами соответствующего уровня высшего образования); *свободы выбора языкового материала педагогом* (педагог может сам выбирать учебно-методический комплекс для школьников с учетом их возрастных, индивидуальных, интеллектуальных возможностей с вектором направленности на опережение); *опережающего обучения английскому языку в условиях дополнительного образования* (направлен на углубленное изучение определенных тем, грамматического материала, лексических единиц); *системности обучения* (организация дополнительного обучения должна быть построена в системе с основным школьным образованием). Данные принципы определяют сущность учебного процесса в условиях дополнительного образования.

Kopylova Yuliya Vladimirovna,

Post-graduate Student, Department of Profession Oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PRINCIPLES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN THE SPHERE OF ADDITIONAL LINGUISTIC EDUCATION

KEYWORDS: additional linguistic education; principles of teaching; foreign language; innovations in Pedagogy; creativity; quality of teaching; methods of teaching.

ABSTRACT. The article defines the concepts of "additional education", "additional linguistic education in the sphere of culture", "principles of teaching", "innovations". Based on the analysis of psycho-pedagogical and methodological literature, long-term practical experience and survey conducted in the Institution of Culture "Elizavetinskiy" in Yekaterinburg, Sverdlovsk region, the principles of teaching a foreign language in the sphere of additional language education are highlighted. In the article the following principles of education are presented: *innovation of the educational process* (introduction of new into goals, content, methods and forms of teaching and upbringing, organisation of joint activities of the teacher and students); *the creativity of the learning process* (the tendency to perform creative activities at the lessons of a foreign language); *familiarizing the students with the culture of the country of the foreign language* (acquaintance with traditions, customs, holidays of the country of the foreign language, poetry and literature at the lessons and through the concert activity in the system of additional education); *quality of pedagogical process of education in the sphere of additional education* (quality teaching of the subject "foreign language" by teachers of the appropriate level of higher education); *the freedom to choose the language material by the teacher* (the teacher can choose the educational and methodological materials for students taking into account their age, individual, intellectual abilities, anticipating the result of learning); *anticipation of teaching a foreign language in the sphere of additional education* (aimed at the deep study of some topics, grammatical material and lexical units); *consistency of training* (the organization of additional training should complement the system of basic school education). These principles determine the essence of the educational process in the sphere of additional education.

В системе дополнительного образования на современном этапе большое внимание уделяется образованию, которое находится в тесном взаимодействии со сферой труда и направлено на формирование у школьников способности эффективно реализовывать знания и умения на практике, в данном случае в коммуникации. Согласно «Закону об образовании Российской Федерации», дополнительное образование – это «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательной потребности человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [11]. Дополнительное образование, направленное на всестороннее развитие личности каждого школьника, может стать неотъемлемой частью общего образования. «Сегодня дополнительное образование детей представляет собой гармоничное единство познания, творчества, общения детей и взрослых [4, с. 57].

Сущность понятия «дополнительное образование» рассматривается на трех уровнях: философском, общенаучном и конкретно-научном. На основе философского подхода дополнительное образование рассматривается как сложная система, включающая в себя ряд подсистем. На общенаучном уровне место данного понятия определяется в системе научных понятий и, следовательно, в теории научного познания. Здесь понятие выступает как логико-гносеологическая категория, в которой находят отражение свойства окружающего нас мира. Конкретно-научный уровень позволяет исследовать данное понятие как один из элементов образовательных систем. На этом уровне понятие «дополнительное образование» рассматривается как дидактическая категория. Все образование представляется в пространстве как макроструктура с включением в нее подсистем, переходов с одного уровня на другой, как образовательный континуум [9, с. 38].

Федеральный Закон о дополнительном образовании определяет дополнительное образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства».

Обучение иностранному языку школьников в условиях дополнительного образования в сфере культуры направлено на

«формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [12, с. 16].

Дополнительное языковое образование в сфере культуры можно определить как процесс развития иноязычных коммуникативных умений школьников во внеурочное время, нацеленный на культурное, творческое, интеллектуальное, нравственное, патриотическое становление личности школьника [6, с. 180].

Дополнительное образование детей сегодня по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Оно социально востребовано как образование, органично сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка. В последние годы интенсивно идет процесс изменения содержания дополнительного образования, повышения его доступности и качества. Внедряются новые образовательные проекты и направления, разрабатывается новая нормативно-правовая база, дополнительные образовательные программы нового поколения, направленные на развитие инновационной деятельности, которые связаны с информационными технологиями и интернет-ресурсами. Информационные технологии как средство обучения иностранным языкам, их классификацию, а также принципы обучения с учетом применения информационных технологий рассматривает в своих работах С. А. Безбородова [1, с. 6–10].

Обратим внимание на выделенные принципы, которые применяются в обучении английскому языку школьников в условиях дополнительного образования.

«Современный словарь иностранных слов» под редакцией А. Н. Булыко дает следующее определение принципу: «принцип (от лат. слова *principium* – «основа», «первоначало») – 1) основное, исходное положение какой-либо науки, теории; 2) внутреннее убеждение, точка зрения на что-либо; 3) основная особенность устройства, действия механизма» [2, с. 558]. Согласно «Краткому психологическому словарю»: принцип есть «1) основное, исходное положение какой-либо теории, умения и т.д.; руководящая идея, основное правило деятельности; 2) внутреннее убеждение, взгляд на вещи, определяющие нормы поведения» [7, с. 206]. Исходя из приведенных выше определений делаем вывод, что принцип обучения – это «первооснова, закономерность, согласно которой функционирует и развивается система обучения предмету» [3, с. 139].

«Описание принципов есть ключ к созданию высокоэффективного учебно-воспитательного процесса в любом типе учебного заведения и по любой учебной дисциплине» [3, с. 140].

Н. В. Шестак и С. Ю. Астанина выделяют следующие принципы обучения в системе дополнительного образования: принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения, принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта, практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний, принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности, принцип развития обучающегося и другие [13, с. 30–32].

Принципы обучения английскому языку школьников в условиях дополнительного образования зависят от особенностей, выявленных на основе анкетирования обучающихся и их законных представителей, априори выделившие коммуникативную направленность в обучении иностранному языку. Исходя из этого мы определяем первый принцип обучения, совпадающий с основным методическим принципом обучения иностранным языкам – это принцип **коммуникативной направленности обучения иностранному языку в условиях дополнительного образования**. Как известно, данный принцип ориентирован на овладение школьниками коммуникативной компетенцией, которая «означает способность человека средствами изучаемого языка осуществлять речевое общение в той или иной сфере деятельности» [14, с. 254]. По мнению профессора Н. Н. Сергеевой, в структуру иноязычной коммуникативной компетенции входят «знания – лексикон (тезаурус), правила сочетаемости слов и грамматического оформления предложения, текстовые фреймы; умения порождения и понимания высказывания и текста в иноязычном общении; ценностно-смысловое отношение как значимость условий и предмета высказывания и понимания принимаемого сообщения, определяющая включенность человека в иноязычное общение; произвольная эмоционально-волевая регуляция речевой деятельности в соответствии с условиями иноязычного общения на основе ее рефлексии; готовность включаться в иноязычное общение адекватно любой его ситуации» [10, с. 149–150]. Реализация данного принципа на занятиях в условиях дополнительного образования происходит за счет многообразия предложенных педагогом

для школьников речевых упражнений, направленных на формирование умений иноязычного общения, включающих предложенную выше структуру.

Необходимо отметить, что специфика дополнительного обучения в учреждениях культурно-досугового типа имеет значительные отличия от обучения в муниципальных образовательных учреждениях. Прежде всего, данные отличия связаны с созданием мотивационной сферы для обучения, что создается введением инновационных моментов. «Инновация – это продукт осознанной целенаправленной научно обоснованной деятельности, включающей планирование, конкретные этапы внедрения и результативное завершение в образовательной практике» [4, с. 209]. Исходя из этого вторым принципом обучения применительно к проблематике исследования выделяем **принцип инновации** или принцип новизны, так как инновация и есть создание новизны в процессе обучения. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Элемент новизны, инновация имеет место быть на каждом занятии. «Новизна как компонент методического содержания урока является одним из факторов, обеспечивающих интерес учащихся» [8, с. 146].

Инновационные изменения в системе дополнительного образования идут сегодня по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе дополнительного образования; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов и кружков.

Учреждения культурно-досугового типа предоставляют школьникам возможность раскрытия своих творческих возможностей через сценическую деятельность, представленную в различных форматах, в частности шоу-проектах. Создание шоу-проектов является творческим процессом, требующим как от педагога, так и от школьника больших усилий в подготовке. В связи с этим следующий принцип определяем как **принцип креативности** при обучении иностранным языкам в условиях дополнительного образования. Сознательное отношение к учению выражает мотивационную сторону личности учащегося. Мыслитель-

ный процесс всегда внутренне мотивирован. Если у ученика нет желания и интереса к занятиям, если он не переживает успеха и неудачи, если он не видит практического смысла в процессе познания, то без всего этого от занятий не будет никакой пользы.

От школьников требуется творческая активность на протяжении создания шоу-проекта от начального этапа до завершающего. Кроме того, принцип креативности процесса обучения предполагает необходимость применения творческой деятельности на занятиях по английскому языку. Творчество является одним из важных аспектов в обучении английскому языку школьников. «Творчество – это ключевая часть детского развития, которое обогащает его как личность и как представителя общества» [15, с. 4]. Творчество не знает границ, для творчества нет возрастных ограничений. Творчество касается всех сфер развития личности учащихся. На занятиях по английскому языку в условиях дополнительного образования творческая деятельность является одним из этапов, включенных в планирование занятия. Творческие виды деятельности – это рисование, лепка, работа с ножницами, аппликация, изготовление поделок, игры. Каждый из перечисленных видов деятельности имеет определенную цель и конечный результат. Конечный результат представляется наглядно.

Задача преподавателя в реализации принципа креативности заключается в том, чтобы создавать условия для повышения уровня общей познавательной активности учащегося и придавать активности учения такую направленность, которая соответствовала бы учебной задаче и условиям обучения.

Кроме того, в сценической деятельности происходит включение школьников в культуру страны изучаемого языка, что предполагает изучение праздников, традиций, обычаев, этикета, норм и правил поведения, существующих и принятых в иноязычном обществе страны изучаемого языка. «Знать культуру – значит иметь опыт: а) восприятия фактов культуры; б) осознания их места в культуре; в) сопоставления с фактами родной культуры; г) анализа их ценностей; д) включения их в систему знаний; е) действия соответственно новым знаниям» [8, с. 44]. Таким образом, **включение в культуру страны изучаемого языка** выделяем как один из принципов обучения иностранному языку в условиях дополнительного образования. Обучение иностранному языку используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (история, литература, музыка и так далее),

знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях. Знакомство с традициями, обычаями, праздниками страны изучаемого языка, поэзией и литературой на занятиях в системе дополнительного образования может осуществляться через концертную деятельность. Усвоение содержания национально-культурного компонента в обучении иностранному языку видится нам основным условием приобщения учащихся к культуре страны, язык которой они изучают, а именно – ознакомление их с народом, традициями и обычаями данной страны.

Принцип качественного процесса обучения в условиях дополнительного образования направлен на качественное преподавание предмета «иностранному языку» педагогами соответствующего уровня высшего образования. Однако в связи с недостатком учителей и педагогов некоторые учебные заведения дополнительного образования или учреждения, в которых осуществляется дополнительная образовательная деятельность, вынуждены принимать педагогов, образование которых не соответствует занимаемой должности, что является не допустимым, так как от этого страдает качество образовательного процесса в целом.

Следующий принцип – **принцип свободы выбора языкового материала** педагогом дополнительного образования. Деятельность педагога, направленная на развитие мотивационной сферы школьников, должна быть построена таким образом, чтобы на каждом занятии педагог мог выбирать учебно-методический комплекс для школьников с учетом их возрастных, индивидуальных, интеллектуальных возможностей с вектором направленности на опережение.

Одной из особенностей обучения иностранному языку в условиях дополнительного образования является его направленность на обучение с опережением, ориентированное на изучение иностранного языка с овладением большого объема языкового материала. Выделим **принцип опережающего обучения английскому языку в условиях дополнительного образования**. В данном случае происходит углубленное изучение определенных тем, грамматического материала, лексических единиц. Е. И. Пассов считает, что опережение следует понимать не только и не столько во временном аспекте, как и сколько в количественном: ведь речедвигательный анализатор по значимости – ведущий. Следование этому принципу будет способствовать реализации важнейшей закономерности, согласно которой каждый вид речевой деятельности усваивается, главным образом, на основе упражнений в этом же виде деятель-

ности.

Одним из принципов является **принцип системности** при обучении английскому языку школьников в условиях дополнительного образования. Программа дополнительного образования по английскому языку должна представлять собой целостную систему взаимосвязанных и взаимозависимых между собой компонентов в системе с основным школьным образованием. Интеграция общего и дополнительного образования способствует качественному повышению знаниевого компонента учебного предмета, тем самым углубляя его изучение. Несомненно, что дополнительное образование оказывает влияние на качество знаний по предмету, который школьник изучает дополнительно, с направленностью на повышение уровня его интеллектуального развития.

Также учебный материал должен отражаться в сознании обучаемого как целостная система связанных между собой основных знаний и умений. Реализация принципа систематичности предполагает овладение учебным материалом на трех уровнях: отражения, понимания, усвоения. На

уровне отражения формируется общее представление об изучаемом предмете. На уровне понимания обучаемый овладевает теорией учебного предмета. На уровне усвоения достигается связь теории с системой упражнений, практических заданий и действий, осуществляются тренировки.

Резюмируя выше изложенное, приходим к выводу, что в условиях дополнительного образования к традиционному существующим принципам обучения иностранным языкам, делящимся на общедидактические и методические, применительно к проблеме исследования мы выделили следующие принципы: инновации образовательного процесса; креативности процесса обучения; приобщения школьника к культуре страны изучаемого языка; качественного педагогического процесса обучения в условиях дополнительного образования; свободы выбора языкового материала педагогом; опережающего обучения английскому языку в условиях дополнительного образования; системности обучения. Выделенные принципы определяют сущность учебного процесса в условиях дополнительного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безбородова С. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития лексической компетенции студентов горных специальностей // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 6–10.
2. Булыко А. Н. Современный словарь иностранных слов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мартин, 2006. – 848 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак-тов ин. яз. выс. пед. учеб. зав. – М.: Академия, 2004. – 136 с.
4. Иващенко В. Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей : учеб.-метод. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 314 с.
5. Исаев Е. И. Педагогическая психология. – М.: ЮРАЙТ, 2012. – 348 с.
6. Копылова Ю. В. Дополнительное языковое образование: методический анализ действительности // Инновационные тенденции развития системы образования : мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 19 февраля 2017 г. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 179–182.
7. Краткий психологический словарь /авт.-сост. С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. – Изд. 2-е., испр. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 318 с.
8. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-пресс, 2010. – 640 с.
9. Сергеева Н. Н. Дополнительное филологическое образование в профессиональной подготовке социальных работников : учеб. пособие. – М., 2002. – 110 с.
10. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 152–155.
11. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.12 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
12. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. Наук; Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 5-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2014. – 79 с.
13. Шестак Н. В., Астанина С. Ю., Чмыхова Е. В. Андрагогика и дополнительное профессиональное образование. – М.: Изд-во СГУ, 2008. – 201 с.
14. Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Икар, 2014. – 454 с.
15. Wright A. Creating stories with children. – Oxford University Press, 2002. – 135 p.

REFERENCES

1. Bezborodova S. A. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii kak sredstvo razvitiya leksicheskoy kompetentsii studentov gornykh spetsial'nostey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 1. – S. 6–10.
2. Bulyko A. N. Sovremennyy slovar' inostrannykh slov. – 2-e izd., ispr. i dop. – M.: Martin, 2006. – 848 s.
3. Gal'skova N. D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. ling. un-tov i fak-tov in. yaz. vys. ped. ucheb. zav. – M.: Akademiya, 2004. – 136 s.
4. Ivanchenko V. N. Innovatsii v obrazovanii: obshchee i dopolnitel'noe obrazovanie detey : ucheb.-metod.

posobie. – Rostov n/D. : Feniks, 2011. – 314 s.

5. Isaev E. I. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M. : YuRAYT, 2012. – 348 s.

6. Kopylova Yu. V. Dopolnitel'noe yazykovoe obrazovanie: metodicheskiy analiz deystvitel'nosti // Innovatsionnye tendentsii razvitiya sistemy obrazovaniya : mat-ly VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Cheboksary, 19 fevralya 2017 g. – Cheboksary : TsNS «Interaktiv plus», 2017. – S. 179–182.

7. Kratkiy psikhologicheskiy slovar' /avt.-sost. S. Ya. Podoprigora, A. S. Podoprigora. – Izd. 2-e., ispr. – Rostov n/D. : Feniks, 2012. – 318 s.

8. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Urok inostrannogo yazyka. – Rostov n/D. : Feniks ; M. : Glossa-press, 2010. – 640 s.

9. Sergeeva N. N. Dopolnitel'noe filologicheskoe obrazovanie v professional'noy podgotovke sotsial'nykh rabotnikov : ucheb. posobie. – M., 2002. – 110 s.

10. Sergeeva N. N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 6. – S. 152–155.

11. Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29.12.12 № 273-FZ [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

12. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / Ros. akad. Nauk ; Ros. akad. obrazovaniya ; pod. red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. – 5-e izd., dorab. – M. : Prosveshchenie, 2014. – 79 s.

13. Shestak N. V., Astanina S. Yu., Chmykhova E. V. Andragogika i dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie. – M. : Izd-vo SGU, 2008. – 201 s.

14. Shchukin A. N. Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke : ucheb. posobie dlya prepodavateley i studentov yazykovykh vuzov. – M. : Ikar, 2014. – 454 s.

15. Wright A. Creating stories with children. – Oxford University Press, 2002. – 135 p.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 37.013.42:378.167.1
ББК 446.09+448.026.82

ГРНТИ 14.35.19

Код ВАК 13.00.08

Литвак Римма Алексеевна,

доктор педагогических наук, профессор, академик Академии социального образования, директор Института культуры детства, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский государственный институт культуры; 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а; e-mail: kaf-ped@chgaki.ru.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная педагогика; социальные педагоги; методологические подходы; социальное воспитание; тестовые задания; социально-педагогическая поддержка; вузовские учебники; анализ учебников.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу учебника и практикума «Социальная педагогика» для академического бакалавриата / под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора Н. А. Соколовой. Издательство ЮРАЙТ, 2016. – 360 с. – Серия : Университеты России.

В связи с тем, что постоянно возрастают требования к уровню профессионализма будущих специалистов, выход данного учебника является своевременным шагом, так как в его содержании представлены принципиально новые, нетрадиционные и традиционные положения социальной педагогики как науки, учебной дисциплины и практики, ориентированные на подготовку конкурентоспособного выпускника вуза.

Содержание данного учебника раскрывается на основе Федерального государственного стандарта, определяющими идеями которого являются формирование профессиональной компетентности, связанной с фундаментальной подготовкой в области гуманитарных наук. Такая позиция авторов учебника позволила представить теоретико-методологические основы социальной педагогики, понятийно-категориальный аппарат науки, раскрыть сущность и особенности процесса социализации личности в различных сферах жизнедеятельности, разработать технологии осуществления данного процесса, а также задания для самостоятельной работы студентам и тесты. Учебник адресован студентам, педагогам, аспирантам, всем, кто осуществляет качественную подготовку специалистов.

Litvak Rimma Alekseevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of the Academy of Social Education, Director of the Institute of Childhood Principles, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russia.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL COMPONENT IN SOCIAL WORK

KEYWORDS: social pedagogy; social teachers; methodological approaches; social education; tests; socio-pedagogical support; university textbooks; textbook analysis.

ABSTRACT. The article is devoted to the analysis of the textbook and practical training "Social Pedagogy" for academic baccalaureate, edited by Doctor of Pedagogy, Prof. N. Sokolova. Publishing House Yurayt, 2016. – 360 p. – Series: Universities of Russia.

In connection with the fact that the requirements to the level of professionalism of future specialists are constantly increasing, the publishing of this textbook is timely, because its content has fundamentally new, non-traditional and traditional provisions of social pedagogy as a science, academic discipline and practice, focused on the preparation of a competitive university graduate.

The content of this textbook is based on the Federal State Standard, the defining ideas of which are the formation of professional competence related to fundamental training in the Humanities. This position of the authors of the textbook made it possible to present the theoretical and methodological foundations of social pedagogy, the concept-categorical apparatus of science, to reveal the essence and features of the process of socialization of the individual in various spheres of life, to develop technologies of the implementation of this process, as well as tasks for independent work of students and tests. The course book is addressed to students, teachers, postgraduate students, and all those who provide quality training of specialists.

Серия «Университеты России» позволяет высшим учебным заведениям использовать для обучающихся учебники и учебные пособия по различным дисциплинам. Вышедший в конце 2016 г. учебник и практикум «Социальная педагогика» относится к числу востребованных направлением «Социальная работа», уровнем бакалавриата, на котором изучают содержание и методику социальной педагогики.

Авторский коллектив учебника – это квалифицированные педагоги Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Челябинска, кафедры социальной работы, педагогики и психологии, возглавляемой доктором педагогических наук, профессором Н. А. Соколовой, которая с 2002 г. проводит подготовку социальных педагогов и социальных работников. Под ее научным руководством успешно проходят защиты кандидатских

диссертации по различным проблемам социальной педагогики и выпущено несколько учебников и учебных пособий.

Содержание настоящего учебника раскрывается на основе Федерального государственного стандарта, который ориентирован на подготовку бакалавров к профессиональной деятельности по освоению теоретических основ социальной педагогики, знакомство с методологией науки и учебной дисциплины, в которой представлена деятельность с семьей и детьми как особая категория социальной работы и методико-технологические основы учебной дисциплины и практики.

В учебнике представлены введение и четыре главы. К каждой главе дан список рекомендуемой литературы, вопросы для самоконтроля, задания для самостоятельной работы по методам: «Анкетирование», «Наблюдение», «Педагогическое обеспечение», «Психодиагностика» и «Тестовое задание».

Авторы учебника поставили цель, направленную на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должны овладеть студенты в теории и подтвердить практическими умениями, что четко обозначено во введении и заданиях.

В первой главе «Теоретические основы социальной работы» представлен генезис проблемы возникновения социальной педагогики, подчеркнута значимость педагогических идей отечественных ученых 20–30 гг. XX в. для становления социальной педагогики как науки, учебной дисциплины и практики.

Удачно выделено авторами значение «развитие социальных наук», определено влияние традиционного (народного и религиозного) воспитания на развитие и поддержку личности. Дана трактовка наиболее существенных понятий: социальное воспитание, социализация, социальное образование и др., которые объединены в отдельный параграф «Понятийно-категориальный аппарат социальной педагогики».

Наиболее существенным и важным в плане методологии социальной педагогики являются обозначенные концептуальные методы и подходы, на базе которых строится содержание, изложенное также и в табличном варианте.

Для более наглядного восприятия приведена сравнительная таблица основного понятия «социализация».

Следуя теории социализации А. В. Петровского, раскрыты этапы развития этого процесса: адаптация, индивидуализация. К сожалению, третий этап «интеграция» раскрыт недостаточно полно.

Во второй главе учебника «Социально-

педагогическое исследование» в контексте общих понятий «методология» и «методология социального педагогического исследования» выделяются уровни методологии, принципы.

Удачно представлено соотношение ведущих принципов с содержанием методики социально-педагогического исследования. Глубина этого разработанного материала дополняется тщательно продуманной классификацией методов исследования, систематизацией методик диагностики и тестовыми заданиями. Причем варианты тестовых заданий весьма разнообразны, но в то же время сложны, а также необходимы в плане самоконтроля для студентов.

Значение семьи и современное состояние семьи с различными категориями детей представлены в третьей главе исследования. Характерным для данной главы является объективный взгляд на нестабильность современной семьи, и отсюда выделена острота проблем, отражающаяся на жизни современного ребенка как благополучной, так и не благополучной семьи.

Следует отметить, что современные исследования по преодолению нежелательного состояния ребенка в семье, методы преодоления этих последствий, а также роль государства в решении данных проблем на начальном этапе развития общества рассматриваются относительно возрастных особенностей ребенка и новых технологий.

Очень удачными в этом разделе являются самостоятельные задания для студентов, нацеленные на разработку программы по профилактике отклоняющего поведения подростка. Однако и в тексте главы необходимо было кратко представить основные разделы подобных программ.

Актуальной и необходимой, четко продуманной является четвертая глава учебника «Технологические основы социально-технологической деятельности», где представлен богатейший опыт, очень продуманный материал и в плане логики представленного содержания и методики его реализации.

Здесь акцентируется внимание на таких важных аспектах социальной педагогики, как социально-педагогическая поддержка, проектирование социальных процессов, организация детского самоуправления и др. Каждый аспект рассмотрен в формате методологии, основных концептуальных положений; предложено пошаговое использование различных методов, технологий и социально-психологических тренингов.

Опыт педагогической деятельности авторского коллектива данного учебника позволил удачно обобщить теорию и практику социальной педагогики, выявить проблемы, заострить внимание на целом ряде значи-

мых вопросов, которые могут вызвать у студентов затруднения на практике.

Следует обратить внимание на удачное красочное оформление учебника. Оно является эстетически привлекательным и вызывает интерес к прочтению содержания. Представленные таблицы по тексту не загромождают, а лишь дополняют текст. Творческие задания и задания для самостоятельной работы являются хорошим стимулом для студентов в плане проверки своих знаний и практического его использования.

Содержание каждой главы учебника демонстрирует необходимость овладения соответствующими знаниями и умениями, которые носят не только профессиональный, но

и личностный смысл, что значительно расширяет спектр профессиональных ролей и функции в соответствии с различными социально-педагогическими целями.

Безусловно, темы, вошедшие в разделы данного учебника, не исчерпывают всех проблем, которые затрагивает социальная педагогика. По некоторым из них возможно развернуть дискуссию и обсуждение в педагогических журналах, но одно остается несомненно важным: представленный материал в учебнике заинтересует не только студентов педагогических вузов, но и других учебных дисциплин, а также преподавателей, ученых-педагогов, занимающихся развитием междисциплинарных проблем.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

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.

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).

Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

1. Введение (1–2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование ее актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

Результаты исследования (6–8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

Заключение (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- межстрочный интервал — 1,5

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбирать с типе) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

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. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы);
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2017. № 4

Редактор: Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 13.04.17. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 13. Усл. п. л. 14,3. Тираж 500 экз. Заказ № 4822

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me