

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОУ ВПО «ДОНБАССКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ
СТРОИТЕЛЬСТВА И АРХИТЕКТУРЫ»

ФАКУЛЬТЕТ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

КАФЕДРА ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ

Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования

*Электронный сборник статей по материалам 3-ей Международной
заочной научно-практической конференции «Гуманитарные аспекты
высшего профессионального образования
28 февраля 2018*



МАКЕЕВКА, 2018

УДК 378.14(063)

ББК 74.58я43

Печатается по решению ученого совета ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры», протокол №7 от 30.03.2018

Сборник статей и тезисов докладов, подготовленных на факультете гуманитарной подготовки к работе 3-ей Международной заочной научно-практической конференции «Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования», которая проводилась 28 февраля 2018 г. в ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры». Материалы посвящены изучению методических и дидактических аспектов преподавания гуманитарных дисциплин в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, изучению роли социально-гуманитарных дисциплин в воспитании будущих профессионалов, а также исследованию проблем и перспектив непрерывного образования, инновационных процессов, использования информационных технологий в учебном процессе.

Материалы сборника предназначены для преподавателей и научно-педагогических работников, которые занимаются исследованием актуальных вопросов преподавания социально-гуманитарных наук в системе высшего профессионального образования.

В конференции приняли участие ученые и специалисты из Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Российской Федерации и Приднестровья. Электронный сборник размещен на сайте www.donnasa.org

Составители: зав. кафедрой иностранных языков,
доц., к. пед. н. Н.В. Миклашевич
асс. кафедры иностранных языков,
Н.Б. Яковенко

Редакционная коллегия: проф., д. пед. н. Алфимов Д.В.
проф., д. пед.н. Коляда М.Г.
проф., д. филос. н. Андреева Т.А.
доц., к. психол. н. Тимошко Г.В.,
доц., к. пед. н. Миклашевич Н.В.
доц., к. ист. н. Богуславская В.Г.,
доц., к. филос. н. Северилова П.В.,
доц., к. филос. н. Стасенко С. А.

Ответственный за выпуск: Яковенко Н.Б.

Г 94 Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования:
Электронный сборник научных трудов 3-ей Международной заочной научно-практической конференции / Редкол.: Д.В. Алфимов, М.Г. Коляда, Т.А. Андреева и др. – Макеевка, ДонНАСА, 2018. – 415 с.

Материалы приведены в авторской редакции. Авторы несут ответственность за самостоятельный характер представленной работы, точность данных по цитированию литературы, достоверность фактов, дат, имен и за грамматические и стилистические ошибки.

Научное электронное издание

© ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры», 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

I. ЕДИНСТВО НАУЧНОЙ, ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

| | |
|--|----|
| Барымова Н.С. РОЛЬ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) | 10 |
| Богуславская В.Г. МЕСТО СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В РАБОТЕ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ | 13 |
| Минько Е.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ ТВОРЧЕСКОГО СПЕЦИАЛИСТА | 17 |
| Надолинская Т.В. МОНИТОРИНГ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ | 21 |
| Никулина А.Д. КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ | 27 |
| Скворцова Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ | 31 |
| Чабан Л.Е. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ | 37 |
| Яковлева Е.А. МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР КАК СПОСОБ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЕЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ | 44 |

II. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

| | |
|---|----|
| Бабаян Э.Г. ИННОВАЦИОННО – ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ СРЕДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОЛЕ КРАСНОДАРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА | 50 |
|---|----|

| | |
|---|-----|
| Береснева М.А. ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КОМАНДНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ | 54 |
| Борзых Е.А. МЕСТО ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 60 |
| Бугаева Т.И., Савицкая А.К. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНСПЕКТОРОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА | 64 |
| Горун А.Ю. К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ДИАГНОСТИКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ | 72 |
| Иващенко Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 76 |
| Исаева Ю.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ | 83 |
| Калиновская Е.А. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ | 87 |
| Коляда М.Г., Камынин А.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ | 93 |
| Лимаренко Т.Г., Артёмова А.Ю. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПРОДВИЖЕНИЯ БРЕНДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВПО) | 99 |
| Самойлова Е.Э., Малинина З.З., Муконина Е.В., Ташкинов Ю.А. ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ | 104 |
| Меденец Н.А. ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ | 108 |
| Менжулина А.С. ДИВЕРСИФИКАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 115 |
| Недбайлик С.Р., Мельцер Р.И. К ВОПРОСУ О НОВЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ | 119 |
| Осинская Н.Т., Менжулина А.С. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ | 123 |
| Прасько А.Д., Стоян Г.В. ТРАДИЦИОННОЕ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 127 |

| | |
|--|-----|
| Разбейко Н.В. ПРОЦЕДУРА УРЕГУЛИРОВАНИЯ СПОРОВ С УЧАСТИЕМ ПОСРЕДНИКА | 130 |
| Рудченко Т.И. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ | 134 |
| Сельская И.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ НОВЫХ ДИСЦИПЛИН АВТОМАТИЗАЦИИ ДЛЯ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ | 141 |
| Ткаченко И.П. О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ | 145 |
| Цыпкин Э.И., Мельцер Р.И. О РОЛИ НОВЫХ ТРЕНДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ | 149 |
| Шевченко О.Л., Ташкинов Ю.А. ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОВЕРКЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НЕХИМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ | 152 |

III. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Балко М.В., Осипова А.Н. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ | 158 |
| Богданов А.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ | 165 |
| Веселовская О.А. ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ | 171 |
| Войнова Ж.Е. ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТКРОССИНГ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ | 176 |
| Гаврилина Е.В., Воловик Н.А. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДНОЙ ИЗ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ | 182 |

| | |
|---|-----|
| Гильманова Р.Р. Горбылёва Е.А. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА | 188 |
| Дзюбко Г.Ю. МНОГОМЕРНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ | 195 |
| Добрынина О.Л. МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ | 198 |
| Евдокимова Е.Э. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ТРИЗ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ | 202 |
| Котурова И.А. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ САЙТА DEUTSCHE WELLE В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ | 206 |
| Петрова Е.В. ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА КАК ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ | 213 |
| Романенко Ю.А. ЭЛЕМЕНТЫ НОВОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКЕ | 218 |
| Саркисова И.Г. НЕКОТОРЫЕ ФОРМЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ | 224 |
| Северилова П.В. К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ КОНЦЕПЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДУХОВНОГО НАСЛЕДИЯ | 227 |
| Соколова О.В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ | 236 |
| Соколова Н.В., Куксина О.И. BE AN ACTIVE READER | 241 |
| Усачев В.А., Усачева Г.М. ОБУЧАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ГРАММАТИКИ В АНГЛИЙСКИХ УПРАЖНЕНИЯХ | 245 |
| Фалько С.В., Халаджи Ю.В. К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ | 250 |
| Фомина С.Б. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ПРОЦЕСС САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 255 |

| | |
|---|-----|
| Цыпкин Э.И. РОЛЬ И МЕСТО СТРАНОВЕДЧЕСКИХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОФИЛЬ: НЕМЕЦКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ | 260 |
| Чернышова Л.И. АВТОРСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА | 267 |

IV. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Гризодуб Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО БИОЛОГИИ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 271 |
| Кренёва И.В. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АВСТРИИ КАК СОСТАВНОЙ ЭЛЕМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 277 |
| Кривошеева Г.Л. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ | 283 |
| Ларина Н.А. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВАРИАТИВНОСТИ ПРЕДМЕТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ С УЧЕТОМ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ | 292 |
| Корж А.И. Шульга В.В. СРАВНЕНИЕ КАРЬЕРНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ | 297 |

V. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ

| | |
|---|-----|
| Бойко В.Н. РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ | 303 |
| Глушко Т.М. ТРАДИЦИИ ПАТРИОТИЗМА В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК | 307 |
| Даренский В.Ю. КУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 310 |

| | |
|--|-----|
| Кириллова А.И. ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КУРСАНТОВ | 317 |
| Кони́на Л.В. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ДЛЯ НЕФИЛОСОФСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ БАКАЛАВРИАТА | 320 |
| Невлад Ю.В., Невлад Ю.Г. РОЛЬ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ | 324 |
| Пазухина С.В. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ, ИСПЫТЫВАЮЩИМ ТРУДНОСТИ В АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ | 328 |
| Плотников П.В. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ ДОНЕЦКОГО ПРОМЫШЛЕННОГО РЕГИОНА) | 335 |
| Стасенко С.А. ВОСПИТАНИЕ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА»: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В РОССИЙСКОМ МАРКСИЗМЕ НАЧАЛА XX ВЕКА | 342 |
| Тимошко Г.В., Тарханова Н.А. К ВОПРОСУ О СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ | 350 |
| Тимошко Г.В., Тимошко А.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ | 355 |
| Цынцарь А.Л. ЗНАЧЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ | 361 |
| Шабликова Н.П. ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ АРКТИКИ (обзор вузов США) | 364 |

VI. ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

| | |
|---|-----|
| Гапонова Т.Н. ПОНЯТИЕ ДАННОЕ – НОВОЕ, ИЗВЕСТНОЕ – НЕИЗВЕСТНОЕ, КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМЫ И РЕМЫ. | 367 |
| Залозная Е.В. THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGES FOR THE PROFESSIONS | 371 |
| Ковалева Н.А. ЯЗЫК И СПЕЦИАЛЬНОСТЬ. НАУЧНЫЙ ТЕКСТ | 378 |
| Мрачковская М.Н. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 382 |

| | |
|---|-----|
| Назар Р.Н. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ | 386 |
| Недбайлик С.Р. О ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ВВОДНО-МОДАЛЬНЫХ КОННЕКТОРОВ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ | 392 |
| Новикова Ю.Н., Атанова Г.Ю. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМИИ ГРЕКОВ ДОНЕТЧИНЫ | 396 |
| Патерыкина В.В. ЯЗЫК ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА СИТУАЦИИ ПОСТМОДЕРНА | 401 |
| Петров В.П. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В РАМКАХ «ПРАКТИКУМА ПО КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ» | 406 |
| Сандыга О.И. ЯЗЫКОВЫЕ РЕАЛИИ КАК ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СОЦИУМА | 410 |
| Токко Наталия Ивановна АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СЛОВООБРАЗОВАНИИ НЕМЕЦКИХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ | 414 |

І. ЕДИНСТВО НАУЧНОЙ, ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 378

РОЛЬ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Барымова Надежда Сергеевна,
старший преподаватель
кафедры немецкого и французского языков
Института Иностранных языков
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(г. Петрозаводск, Россия)

Аннотация: *в статье рассматривается опыт работы французского ресурсного центра при ИИЯ ПетрГУ, раскрывающий его возможности при подготовке будущих педагогов по иностранному языку, что позволяет в свою очередь расширить сферу профессиональных компетенций специалистов. Автор акцентирует внимание на необходимости культурного «погружения» в мир изучаемого языка.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка педагогов, информационно-коммуникационные технологии, культурно-образовательная событийная среда, ресурсный языковой центр.*

Совершенствование профессиональной подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования в последнее время выступает предметом различных исследований, которые направлены на поиск новых форм и методов качественного обновления и совершенствования этого процесса.

Изменения современного мира приводят к тому, что в сфере социокультурного развития человечества выделяют в первую очередь «обеспечение социально-профессиональной мобильности личности», что является важнейшей функцией современного образования как такового. [1, с. 97]

Иностранный язык рассматривается сегодня как условие успешной социализации личности в многополярном обществе, как орудие производства, как фактор сохранения духовной культуры общества. Изучение иностранных языков является особенно важным в системе образования, поскольку от того, с каким уровнем двуязычной грамотности молодой человек выходит из учебного

заведения, во многом зависит его дальнейшая личная и профессиональная судьба. [2, с. 81]

Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют широчайшие возможности не только для образования, но и самообразования. Будущий выпускник должен уже сегодня осваивать дидактические возможности современных информационно-коммуникативных технологий, чтобы заложить основу своей будущей профессиональной педагогической деятельности.

Процесс формирования компетентности специалиста является одной из главных проблем педагогики. Компетентность учителя приобретает в последние годы все большую актуальность в связи с тем, что постоянно трансформируется социальный опыт, реконструируется сфера образования, появляются всевозможные разновидности авторских педагогических систем, возрастает уровень запросов социума к специалисту. Сегодня именно изменения во всех сферах нашего общества диктуют, каким должен быть учитель, а, следовательно, вносят изменения в систему его подготовки.

Работа языковых образовательных ресурсных центров может стать одним из способов решения поставленных задач. Основной особенностью работы последних является не дополнительное обучение иностранным языкам, а погружение обучающихся в культурно-образовательную событийную среду, где предоставляются возможности для применения знаний в практических целях.

В 2013 году Петрозаводский государственный университет подписал Соглашение с Посольством Франции в РФ о присоединении к франкоязычной лингвистической сети – RLF, согласно которому был создан Ресурсный центр французского языка. Основная деятельность центра направлена на продвижение преподавания и изучения французского языка и культуры, а также развитию интереса к изучению французского языка. Ежегодно сотрудниками ресурсного центра проводятся «Дни Французского Института», которые включают в себя выставки, встречи с артистами, художниками, музыкантами, организация Недели французского языка с просмотром фильмом на языке оригинала, проведение методических мастер-классов. Кроме этого, стало уже доброй традицией проведение Дней франкофонии, в рамках которых учащиеся школ и студенты участвуют в международных конкурсах на лучшее знание языка и культуры Франции, таких как «Золотое перо», «Диктант консула». За многолетний опыт проведения было несколько победителей, которые вошли в мировой список 100 лучших знатоков французского языка.

В структуру ресурсного центра также входит и экзаменационный центр сдачи международного экзамена по французскому языку DELF. Кроме организации и проведении экзаменационных сессий, которые дают возможность принять участие в различных международных стажировках, а также позволяют продолжить обучение в европейских вузах, центр проводит пробные испытания для кандидатов, что позволяет им, во-первых, определиться с уровнем, во-вторых, познакомиться с форматом экзамена. Для расширения сферы своей деятельности при ресурсном центре была открыта программа

«Французский для карьеры» для тех, кому необходимо владение языком в профессиональных интересах. Постоянно сотрудниками центра проводятся консультации по вопросам обучения, стажировок и учебных поездок во Францию. Кроме этого в центре имеется подключение к цифровой платформе фонда электронных материалов на французском языке <http://www.culturetheque.com/EXPLOITATION/RUS/>, который дает доступ к литературе на французском языке.

Подводя итоги, уже можно с уверенностью сказать, что подобный ресурсный центр способен достичь целей современной подготовки будущих учителей иностранного языка, о которых мы упоминали выше. На базе динамически развивающегося вуза центр – новое по своей сути и концепции место, открытое для широкого сообщества и способствующее доступному образованию для всех желающих с использованием современных образовательных технологий, методик, подходов, технических средств обучения и ориентацией на международные требования и стандарты, это звено в подготовке высококвалифицированных специалистов.

Литература:

1. Зарицкая Л.А., Сахарова Н.С. Педагогическая сущность профессионально-лингвистического развития // Вестник Оренбургского государственного университета - № 2(163) – 2014 – стр. 97-101// [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21239127>

2. Куга Е.И. Языковой образовательный ресурсный центр как средство создания культурно-образовательной среды для современного обучения английскому языку// сб. «Проблемы социализации личности в контексте непрерывного профессионального образования» // Материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией профессора В.Н. Скворцова – 2014 – стр. 81-85// [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22886061>

МЕСТО СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В РАБОТЕ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Богуславская Валентина Григорьевна,
Преподаватель кафедры истории и философии ДоНАСА
кандидат исторических наук, доцент
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства
и архитектуры» г. Макеевка, ДНР

***Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы социологического исследования как теоретические, так и практические. Теоретически раскрыты все понятия: исследование, предмет, объект, логический анализ и т.д. Показано практическое применение этого исследования в работе студенческой группы с одной стороны, и с другой, применение их для разрешения трудового конфликта в работе будущего инженера.*

Статья поможет куратору в оказании студенту помощи в разрешении конкретных ситуаций, которые возникают во время учебы в академии, так и в дальнейшей трудовой жизни.

***Ключевые слова:** социологические исследования, объект, предмет социологического исследования, теоретическая интерпретация, гипотеза, переменная, социальная потребность, социальная надежность.*

Статья освещает проблемы высшей школы в работе куратора и в, частности, использование социологических исследований в работе куратора студенческой группы.

Исследование – это процесс научного изучения какого-либо объекта с целью выявления его закономерностей. Определив цель проблемы необходимо выделить основные этапы, сменяющие друг друга:

- 1) подготовка исследования;
- 2) сбор первичной информации (полученные в различной форме необобщенные сведения);
- 3) подготовка собранной информации к обработке и ее обработку;
- 4) анализ полученной информации, подведение итогов исследования.

Обязательно к этой работе привлекается актив студенческой группы, т.к. это дополнительная подготовка будущего инженера к практической работе. На лекциях студент получает общие знания об обществе, в котором мы живем, а для решения конкретных проблем и конфликтных ситуаций в настоящее время и в будущей работе необходима дополнительная информация. И здесь на помощь и может прийти куратор, как друг, наставник, старший помощник. И первый вопрос: как достичь эффективности на производстве в условиях экономического кризиса, лучше организовать работу в группе, найти развязку проблемы качества подготовки или «потушить» конфликт». Современный

молодой инженер-строитель – это не только специалист в своей профессиональной деятельности. Он одновременно должен быть знатоком человеческой души, знать и понимать проблемы тех, с кем он работает, хорошо понимать ситуацию и видеть тенденции развития в будущем.

Следовательно, уже в стенах академии, студент должен уяснить, что после успешного окончания института он получив свое первое место работы попадает в вихрь конфликта между рабочими и администрацией. И вчерашнему студенту, и сегодняшнему инженеру как руководителю среднего звена придется быть в центре этого конфликта и принять правильное решение при его разрешении. Одним из возможных вариантов действия – проведения социологического исследования, которое имеет цель установить причину конфликта и аргументов двух сторон, задействованных в нем.

Но возникает резонный вопрос. С чего начать? Различные противоречивые ситуации, которые выдвигает перед нами сама жизнь – это проблема. Вот ее и надо выявить. «Для организаторов социологического исследования проблема сравнима с состоянием «знания о незнании» определенных количественных и качественных изменений, тенденций развития и других характеристик какого-либо социального явления или процесса» [3, стр. 526].

Далее мы определяем цель исследования, о методах ее определения мы уже писали. Как уже отмечалось, проблема не существует сама по себе и предполагает ту общность людей и их деятельность, с которыми она неразрывно связана. Следовательно, объектами социологического исследования выступает сам студент, носитель изучаемой проблемы, конкретная область социальной реальности, сфера деятельности субъекта общественной жизни. Уточнение объекта осуществляется через определения генеральной и выборочной совокупности, где тем самым задаются масштаб самого исследования и границы той области социальной жизни, по отношению к которым применимы его результаты.

Четкое выделение объекта способствуют правильному определению предмета исследования. Он включает те стороны и отношения объекта, познание которого очень важно для решения проблемы и которые в наиболее полном виде характеризуют скрывающееся в ней противоречия. значит, предмет социологического исследования предстает как концентрированное выражение взаимосвязи проблемы и объекта исследования [4, стр. 201].

Логический анализ исследования – логическое структурирование исходных понятий, определяющих предмет исследования, точное объяснение их содержания и структуры. Его называют еще теоретической интерпретацией понятий, цель которой – создание теоретической модели [1, с 113-114]. Это обобщенное выражение проблемной ситуации и создание гипотезы.

Гипотеза – научное предложение, выдвигаемое для объяснения изучаемых явлений и процессов, которое надо подтвердить или опровергнуть [2, с. 27]. Для этого вводится переменная, как количественный показатель. Различают два вида переменных – зависимые и независимые. Через операционные признаки переменных можно определить и социальные потребности надежности и

чувства принадлежности. Для исследования нашей конкретной проблемы к надежности относим:

- умение одеваться чисто и аккуратно;
- контролировать давно установившиеся личные привычки;
- беспокойство, умение вдаваться в подробности;
- готовность защищаться, если подвергается критике;
- соблюдение правил и инструкций;
- противится изменениям на работе;
- много работает.

А к чувству принадлежности можно отнести:

- получать удовольствие от своей группы;
- соответствовать ценностным ориентациям группы;
- преданность своей группе;
- умение делиться своим мнением перед тем, как принять решение;
- выступать против перемен, если это беспокоит группу;
- хочет быть популярным и в качестве менеджера мог бы неплохо справляться с дисциплиной и делегированием полномочий другим;
- умение хорошо и кратко передавать свои мысли, чтобы держать своих товарищей по группе в курсе дела.

После завершения социологического опроса проводится проверка анкет на точность их заполнения

Организационный план исследования

| № п/п | Наименование мероприятия | Сроки исполнения | Ответственный за исполнение | Примечание |
|-------|--------------------------|------------------|-----------------------------|------------|
| | | | | |

После получения результатов исследования можно приступить к анализу социологических данных и их интерпретацию. Глубина анализа, объективность и полнота интерпретации зависят от компетентности исследователя, его уровня подготовки, умения применять знания к анализу социологической деятельности.

На заключительном этапе социологического исследования его результаты оформляются документально в виде отчета (статьи).

Сравнивая и дополняя полученные данные можно выстроить определенные тенденции и установить зависимость одного события от другого.

Следовательно, реализация полученных знаний и теоретических, и практических может быть помочь будущему инженеру через организацию и проведения социологического исследования разрешить ту или иную проблемную ситуацию, которая может возникнуть в виде конфликта. Это дает возможность четко представить основные характеристики труда, ближе узнать свой коллектив, ознакомиться с его проблемами. Можно согласиться, что это намного облегчит деятельность будущего специалиста, дает ему возможность войти в трудовой коллектив, более глубоко овладеть ситуацией, видеть перспективы и принимать правильные решения.

Литература:

1. Піча В.М., Хоронжий А.Г. та інші. Соціологія: Короткий навчальний словник: терміни і поняття – К.: Каравела, 2008. – 340 с.
2. Піча В.М., Хоронжий А.Г. та інші. Соціологія: Короткий навчальний словник: терміни і поняття – К.: Каравела, 2008. – 340 с.
3. Страус А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техника / Пер. с англ. и закл. ст. Т. Васильева. – М.: КомКнига, 2007. – 256с.
4. Ядов В.С. Стратегия социологических исследования. – М.; Омега – Л, 2007. – 568 с.

«ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ ТВОРЧЕСКОГО СПЕЦИАЛИСТА»

Минько Е.Н.,

преподаватель английского языка
ГОУ ВПО «Бендерский высший художественный
колледж им. В.И.Постойкина»,
г. Бендеры, Приднестровская Молдавская Республика

***Аннотация:** В статье рассматривается понятие профессионально-коммуникативной компетенции, применение проектных технологий, а также современные методические приёмы, способствующие формированию профессионально-коммуникативной компетенции студентов творческих вузов.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетенция; метод проекта, активные формы и методы, профессиональная коммуникация; языковое портфолио.*

Современный образовательный стандарт требует учета профессиональной специфики при обучении иностранному языку, нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Сейчас обществу нужен не просто грамотный специалист, а работник, стремящийся к самообразованию, креативно мыслящий, способный к быстрой перестройке в течение трудовой деятельности, поэтому в педагогической деятельности нельзя делать акцент только на усвоение определенных знаний. Они должны стать основой для развития личности. И задачей преподавателя, следовательно, является научить молодого человека умению учиться всю жизнь.

В «Бендерском высшем художественном колледже им. В.И.Постойкина» ведется подготовка студентов по специальностям 54.02.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», 54.02.04 «Реставрация», 54.02.05 «Живопись», 54.02.07 «Скульптура», 54.02.01 «Дизайн», которые востребованы сегодня на рынке труда.

Иностранный язык принадлежит к числу тех дисциплин гуманитарного блока, которые имеют большие возможности для развития личности. Имея особую специфику своего содержания, данная учебная дисциплина формирует способность к усвоению новой информации, умение планировать, адекватно оценивать свои способности. В программах по иностранному языку акцент ставится на развитие языковой компетенции студентов с учетом профессиональной направленности. Обучение в «Бендерском высшем художественном колледже им. В.И. Постойкина» для многих студентов – первая профессиональная ступень. Дальнейшая конкурентоспособность будет зависеть от того, какие качества личности он приобретет в ходе учебы, какие профессиональные черты он усвоит от курса к курсу.

Не секрет, что многие студенты, приходя из школы после девятого класса, и даже проучившись год в колледже, представляют свою будущую работу не совсем определенно. У них отсутствуют знания о предстоящей профессиональной деятельности, поэтому вместе с преподавателями специальных дисциплин мы стараемся создать эмоциональный настрой по отношению к избранной специальности. Работа в этом направлении осуществляется на протяжении всего курса обучения. Это можно проследить по тематике уроков по дисциплинам «Иностранный язык» и «Английский язык (профессиональный): «Рабочий день», «Офис и его оснащение», «Обсуждение деловых вопросов», «Этика делового общения», «Собеседование с работодателем» и другие. Исходя из нашего опыта (подготовка студентов этих специальностей в техникуме ведется почти 20 лет) можно с уверенностью сказать, что средствами английского языка, применяя разнообразные технологии, мы положительно влияем на формирование готовности студентов к профессиональной деятельности. Применение активных форм и методов обучения создают благоприятные условия для усвоения студентами изучаемого материала. Такие уроки проходят живо, эмоционально, в непринужденной обстановке, при высокой активности студентов. Несколько лет назад мы чаще использовали деловые игры: «Посещение выставки», «В музее». Опыт подготовки и проведения деловых игр, особенно совместно с преподавателями специальных дисциплин, подтверждает их важную роль в подготовке современного специалиста, развития его профессионально-деловых качеств.

На данном этапе работы мы стали чаще обращаться к проектной технологии в обучении иностранному языку. Среди средств, активизирующих процесс обучения студентов, повышающих его качества и мотивацию к учебному предмету, одно из ведущих мест в последнее время занимает использование метода проектов. Этот метод наиболее полно отображает два основных принципа коммуникативного подхода к обучению иностранному языку: мотивация к учению и личный интерес. Мы не только изучили теоретические вопросы, но также имеем большой практический опыт. Метод проектов является стимулом для изучения языка, для совместного творчества. Но также необходимо учитывать некоторые обязательные условия реализации проектной деятельности: определение интересной тематики, степень готовности студентов к осуществлению данного вида деятельности, умение работать в группах и самостоятельно, планировать свою работу, следить за соблюдением намеченных сроков; наличие методических рекомендаций по осуществлению различных типов проектных заданий.

Метод проектов используется нами при изучении нескольких профессионально – ориентированных тем, которые имеют практическую значимость для студентов.

Одним из наиболее удачных проектов стал проект «Посещение выставки». Работа по данной теме является профессионально – значимой. Как выяснилось из бесед со студентами (при изучении темы «Путешествия») родители, знакомые и друзья из их окружения путешествуют.

Что же собой представляет современная выставка? Люди каких профессий работают в музее? Какие технические средства помогают эффективной работе? На эти и другие вопросы нам предстояло ответить в ходе предстоящей проектной работы. Все учебные задачи, прежде всего, ориентированы на студента и учитывают его жизненный опыт, интересы и индивидуальные способности.

Таким образом, студентами выполнялся самый большой объем работы. То же самое можно сказать и о роли преподавателя. Это была роль координатора, участника помощника, иногда генератора новых идей. Вместо контролера приходилось становиться равноправным партнером и консультантом. На данном этапе преподаватель помогает организовать самостоятельную работу, учит работать с источниками, развивает умение добывать знания, обобщать и делать выводы, фиксировать главное в свернутом виде. Много времени занимает также работа по адаптации учебного материала: замена сложных слов, упрощение конструкций, сложных для восприятия на слух. Работа с группами студентов, естественно, ведется дифференцированно: у студентов в минигруппах разный уровень подготовки и мотивации для участия в проектной работе, поэтому различался объем, содержание и степень трудности работ. Исходя из данных фактов, различной была и помощь преподавателя. На итоговом занятии была четко видна роль каждого в результатах проекта. На этапе рефлексии чувствовалась удовлетворенность студентов от проделанной совместной работы, толерантное отношение к результатам работы других групп, положительная оценка их работ, доброжелательность, заинтересованность. Как видно выполнение заданий проекта выходит за рамки урока и требует достаточно много времени и усилий, но эти затраты оправдывают себя, т.к. они играют важную роль в становлении будущих художников, реставраторов, дизайнеров. «Профессиональные» достижения на занятии проявляются в желании применить их на практике. И высшим удовлетворением от проделанной работы можно считать высказывание одного из слабых студентов: «Вот теперь я понимаю, что значит современный проект и как многому еще предстоит научиться!».

Такие уроки – презентации мы проводим уже не один год, и каждая группа вносит свой творческий вклад в пополнение наглядных пособий по теме, докладов, экспонатов на выставке.

К каждому проекту можно рекомендовать составление паспорта проекта с указанием темы, времени работы над проектом, целей и задач, перечислением информационно-технического обеспечения, этапов работы над проектом и др. Он необходим как для планирования деятельности преподавателя, так и для студентов. Таким образом, мы считаем, что успешность проектной работы, несомненно, оказывает влияние на уровень профессиональной подготовки и развивает профессиональное самосознание студентов.

Мы считаем важным в творческой работе при выполнении профессионально ориентированного проекта придерживаться определенной системы:

- четко обозначить этапы работы над проектом,

- сформировать группы,
- определить источники информации,
- отслеживать самостоятельную работу студентов,
- помочь обобщить подготовленный материал,
- подготовить студентов к защите проекта.

Одной из целей при выполнении таких проектных заданий является повышение мотивации (изучение языка, овладение будущей специальностью) через коммуникацию. Студенты, приобретая опыт работы над проектом, также приобретают и другие способности (социальные, коммуникативные, организационные, творческие), повышают профессиональный уровень подготовки, более уверенно смотрят в будущее. А междисциплинарные связи, которые прослеживаются при изучении практически всех тем курса, помогают будущему специалисту представить свою работу более полно. Таким образом, обучение иностранному языку в колледже предполагает приобретение специальных знаний, умений и навыков, профессионально значимой информации и формирование готовности к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Аксёнова А. Методы эффективного обучения взрослых: учебно-методическое пособие . М.: 1998.
2. Зникина Л С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования: Кемерово, 2005.
- 3.Козлова В.М. Применение проблемного метода в обучении иностранному языку.М.2008
4. Reave L. Technical communication instruction in engineering schools: a survey of top-ranked U.S. and Canadian programs // Journal of Business and technical Communication. – 2004.

МОНИТОРИНГ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Надолинская Татьяна Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет
РИНХ»
Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. В статье раскрыта проблема измерения эффективности и качества музыкально-образовательного процесса, критерии и показатели сформированности личностных, метапредметных и предметных результатов музыкального обучения школьников. Раскрыты задачи, методы, предмет мониторинга музыкальных достижений учащихся, условия проведения и технологии оценки качества диагностических процедур.

Ключевые слова: мониторинг, оценка, диагностика, тестирование, учащиеся, результаты обучения.

Одной из основных проблем теории и методики музыкального воспитания школьников является разработка научных основ измерения эффективности музыкального обучения. Применяя данное понятие, мы определяем не только как качественно, но и как количественно реализованы цели и задачи школьного музыкального образования.

Н.А. Терентьева видит эффективность результатов музыкального образования в прохождении обучающимся пути от:

- художественного восприятия к пониманию художественного языка данного вида искусства;
- понимания и сопереживания к художественному сотворчеству;
- сотворчества к самостоятельному творчеству.

Этот путь, по мнению автора, предполагает: углубление и обогащение детского восприятия, развитие ассоциативного мышления и воображения; выработку навыков художественного анализа и усвоение важнейших понятий в области искусства; активизацию процесса сотворчества как необходимого этапа для перехода к самостоятельному творчеству [5, с. 19].

Отметим, что современное музыкальное образование в школе предполагает реализацию предметного содержания в условиях вариативности школьных программ, поэтому выбор программы обучения является приоритетным правом школьного педагога-музыканта. Каждый из авторов учебных программ по музыке в соответствии с общей целью музыкального

обучения выдвигает свои критерии оценки результатов, что требует их сравнительного анализа. Приведем наиболее широко используемые критерии оценки, используемые в музыкально-педагогической практике.

Ю.Б. Алиев считает главными показателями эффективности качества личностных и предметных результатов в музыкальном обучении школьников:

- *музыкальную развитость* (любовь к музыкальному искусству, эмоциональное отношение к нему, потребность в различных образцах музыки), музыкальную наблюдательность (в значении, которое придавал этому Б. В. Асафьев);

- *музыкальную образованность* (овладение некоторыми видами музыкальной деятельности, приобретение искусствоведческих знаний, опыта творческой деятельности и сформированность эмоционально-ценностного отношения к искусству и жизни, “открытость“ новой музыке, новым знаниям об искусстве, наличие музыкально-эстетических идеалов, художественного вкуса, критическое отношение к различным музыкальным явлениям [1, с.1].

В.В. Алеев, Т.И. Науменко, Т.Н. Кичак выделяют следующие показатели эффективности качества личностных и предметных результатов:

- умение аргументировано рассуждать о роли музыки в жизни человека;
- умение обосновать свои предпочтения, касающиеся музыкальных произведений различных стилей и жанров;

- преломление полученных знаний в эмоционально-личностном отношении к образному миру музыки, которое проявляется в размышлениях о музыке, ответах на вопросы, выполнении проблемно-творческих заданий;

- осмысление важнейших категорий в музыкальном искусстве – традиции и современности, понимание их неразрывной связи;

- понимание концептуально-содержательных особенностей сонатной формы;

- проявление навыков вокально-хоровой деятельности (умение исполнять произведения различных жанров и стилей, умение петь под фонограмму с различным аккомпанементом, умение владеть своим голосом и дыханием) [2, с. 86].

Все это свидетельствует о вариативности авторских суждений о ключевых компетенциях, осваиваемых учащимися в процессе получения общего музыкального образования. Следовательно, необходимы специфические технологии педагогического контроля качества музыкального образования школьников, применимых в условиях многопрограммности; возникает необходимость определения основных (базовых) измерителей качества образования по предмету “Музыка“, моделировании новых форм осуществления педагогического контроля, позволяющих не только определять эффективность непосредственно музыкального обучения, но и стимулировать обучающихся к высшему уровню личностных, метапредметных и предметных достижений в музыкальной деятельности.

Анализ зарубежной и отечественной науки и практики показывает, что одной из эффективных форм оценки качества личностных и предметных

результатов в музыкальном обучении является тестирование. Тестовые формы контроля обладают рядом преимуществ, которым относится индивидуальный характер контроля, возможность проведения контроля на всех этапах обучения, возможность сочетания ее с другими видами контроля, учет специфических особенностей предмета «Музыка» и др.

Т.А. Затымина уточняет: «Тестовый контроль не должен сводиться исключительно к проверке знаний учащихся путем простого воспроизведения полученной им от учителя или из других источников информации. В процессе тестового контроля большое значение имеет комплексная проверка всей музыкальной деятельности ученика, в том числе динамики его общего развития, формирования специальных умений и навыков, активности, познавательных интересов, ценностных ориентаций» [3, с. 122]. Основные задачи использования тестовых заданий в преподавании музыкального искусства в школе направлены на следующие виды работ:

- определение объема и качества освоения содержания программного материала;
- проверку и контроль уровня освоения основных видов деятельности учащихся (музыкальной, учебной, исследовательской);
- проверку и оценку качества развития психофизиологических свойств личности школьника, необходимых для занятий музыкальной деятельностью;
- оценку педагогической деятельности учителя музыки.

В связи с этим можно выделить *несколько групп* тестов в преподавании музыки в общеобразовательной школе:

1. Тесты на освоение содержания музыкального искусства, позволяющие определить качество музыкальных знаний, умений и навыков.
2. Тесты, связанные с определением качества развития личностных свойств и музыкальных способностей учащихся.
3. Тесты, связанные с изучением музыкальной, певческой и духовной культуры школьника.

Педагогу-музыканту, который чаще всего осуществляет самостоятельную разработку форм контроля, следует помнить, что каждое из заданий должно иметь четко определенный способ обработки его результатов (критериально-оценочный подход в педагогическом контроле) и высокую степень валидности, следовательно, оно должно быть разработано строго на научной основе. Понятие, классификация и критерии оценки педагогических тестов раскрыты Т.А. Затыминой в книге «Современный урок музыки» (М., 2007). Подобный опыт контроля качества музыкального образования школьников постепенно формируется, накапливается и распространяется в массовой педагогической практике. Между тем следует подчеркнуть, что в начальных классах чрезмерный контроль или отрицательная оценка гасит живой интерес учащихся к занятиям музыкой. Разработанные нами приёмы педагогического контроля в форме тестов, музыкально-творческих заданий позволяют не только определить эффективность музыкального обучения, но и стимулируют формирование и развитие музыкального интереса, вкуса, потребности учащихся [4].

Объективную оценку эффективности и качества личностных, метапредметных и предметных результатов музыкальной деятельности школьников можно сделать на основе *мониторинга* – длительного наблюдения за развитием музыкально-образовательного процесса на основе стабильно существующей информационной базы, которая систематически пополняется.

Главная задача мониторинга – обеспечить всех участников музыкально-образовательного процесса обратной связью, осведомляющей о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы её конечным целям и задачам.

Предметом мониторинговых исследований в музыкальном образовании школьников являются:

- личностные, метапредметные и предметные результаты музыкальной деятельности;
- музыкальный опыт, креативность и музыкальность школьника;
- условия и ресурсное обеспечение образовательного процесса.

Объектом мониторинговых исследований качества образования являются учащиеся школы, родители учащихся, педагоги, материально-техническая база школы.

Субъектом мониторинговых исследований качества образования являются

- администрация школы;
- психолого-педагогическая служба;
- совет школы.

Методами мониторинговых исследований качества образования являются:

- тестирование, анкетирование;
- анкетирование родителей обучающихся;
- предметные олимпиады, конкурсы, фестивали.

По нашему мнению, мониторинг является инструментом, который применяемый в системе образовательного учреждения, достигшего определённого уровня стабильности и развития. Он позволяет собрать, описать и использовать информацию о состоянии учащихся и педагогов в любой момент времени, необходимую для построения управляемого музыкально-воспитательного процесса, выбора адекватной модели обучения и дальнейшего совершенствования деятельности коллектива по улучшению качества музыкального образования.

Для разработки адекватных диагностических методов необходима максимальная стандартизация условий проведения процедуры контроля и анализа его результатов.

К условиям диагностического исследования принято относить:

- *проведение процедуры* – инструкция, описание процедуры тестирования;
- *фиксирование данных*, протоколирование и регистрация хода контроля и его результатов;
- *анализ данных*, классификация и сопоставление измеренных величин в форме шкал предварительных оценок;

- *синтез данных*, т. е. объединение и группировка данных для возможной системной интерпретации с точки зрения задач психодиагностики;
- *интерпретация данных* – включение и объяснение полученных данных с позиций теоретической концепции, лежащей в основе метода;
- *определение критериев качества метода*.

К наиболее важным критериям качества метода относится *объективность метода*, т. е. независимость получения психодиагностических данных от интерпретации экспериментатора. В психодиагностике различают: объективность проведения тестирования; объективность анализа и объективность интерпретации полученных результатов. Объективность метода определяется тем, насколько разные экспериментаторы независимо друг от друга способны получать и анализировать данные в одинаковых экспериментальных условиях.

Посредством установления корреляции между их результатами определяется коэффициент объективности метода – *валидность метода* – соответствие того, что измеряет диагностический метод, тому, что он призван измерять. Существуют различные виды валидности. Так, при проверке *содержательной валидности* речь идет об определении степени соответствия содержания тестовых заданий содержанию структурного компонента музыкальности. *Конструктивная валидность* предполагает анализ объекта тестирования, проверку того, в какой мере результаты теста измеряют теоретически (конструктивно) выделенное свойство музыкальности. *Критериальная валидность* показывает, насколько по результатам теста можно судить об интересующем нас аспекте, свойстве музыкальности школьника в настоящем и будущем ее проявлении. Это достигается при неоднократной перепроверке полученных результатов с помощью других тестов, что в итоге дает возможность установить, какой из тестов дает более значимые данные.

Не менее важна *надежность метода* – это степень точности, с которой он измеряет определенный компонент музыкальных способностей личности. Другими словами, с помощью коэффициентов надежности определяется воспроизводимость результата теста при одинаковых условиях. Степень надежности психодиагностического теста зависит от трех условий:

- объективности метода;
- однородности тестовых заданий;
- стабильности свойств личности, подлежащих измерению.

Еще одним видом контроля являются разнообразные *анкеты*, которые проводятся как по итогам всего года обучения, так и в ходе изучения программных тем. Психологи утверждают, что подобные формы работы необходимы, и опыт позволяет подтвердить правильность их выводов. Анкеты могут быть именованными и анонимными. Главными вопросами анкет могут являться:

- 1) отношение к предмету;
- 2) отношение к учителю;
- 3) интерес к уроку музыки;
- 4) изученные музыкальные и художественные произведения;

- 5) то, что лучше запомнили на уроках в четверти, году;
- 6) виды деятельности на уроке музыки (пение, слушание, анализ музыки, изучение истории музыкальных жанров, стилей, жизни композиторов, художников, исполнителей).

Вопросы могут изменяться, варьироваться. По данному принципу составляется анкета для входящей и итоговой диагностик. Она включает следующие вопросы:

1. Любишь ли ты уроки музыки?
2. Можешь ли назвать себя любителем музыки?
3. Какую музыку ты любишь слушать?
4. Как часто ты описываешь свои музыкальные впечатления?
5. Сочиняешь ли ты музыкальные сказки? На какие темы?
6. Кто твой любимый композитор?
7. Играешь ли ты на музыкальных инструментах? На каких?
8. Участвуешь ли ты в концертах, музыкальных спектаклях?
9. Что ты больше любишь: слушать музыку, сочинять, исполнять или обсуждать ее?
10. Какие настроения может передавать музыка?
11. Какие средства музыкальной выразительности помогают создать яркий образ?
12. Что роднит музыку с другими видами искусства?
13. Какие образы вдохновляют тебя при пении или слушании музыкальных произведений?
14. Каким видам деятельности ты отдаешь предпочтение на уроках музыки?

Из вышесказанного можно сделать вывод, что проведение мониторинга оценки эффективности и качества личностных, метапредметных и предметных результатов музыкальной деятельности школьников помогает повысить уровень их успеваемости, качества управления учебным процессом на уровне школы, проследить за динамикой количественных и качественных показателей успешности музыкально-образовательного процесса.

Литература:

1. Алиев, Ю.Б. Музыка. 1-8 кл. Программа для ООУ [Текст] / Ю.Б. Алиев. – М.: Просвещение, 1993.
2. Алеев, В.В., Науменко Т.И., Кичак Т.Н. Музыка. 1-4, 5-8 кл. Программы для общеобразовательных учреждений [Текст] / В.В. Алеев, Т.И. Науменко, Т.Н. Кичак. – М., 2005.
3. Затымина, Т.А. Современный урок музыки [Текст] / Т.А. Затымина. – М.: Глобус, 2007. – 176 с.
4. Надолинская, Т.В. Современные технологии оценки качества музыкального образования школьников (1-8 классы): учебно-методическое пособие [Текст] / Т.В. Надолинская. – Ростов-н/Д.: Изд-во РИПК и ППРО, 2012. – 136 с.
5. Терентьева, Н.А. Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание. 1-4 кл. [Текст] / Н.А. Терентьева. – М., 1994.

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Никулина Александра Даниловна

Кандидат педагогических наук, доцент.

ГОУ ВПО Луганской Народной Республики «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

г. Луганск, ЛНР

Аннотация. *В статье актуализирован вопрос знания молодежью семейных традиций, основанных на понятиях любви, верности, мудрости, гражданственности и патриотизма, создания комфортных условий для самореализации каждого члена семьи, эмоционально-психологических отношений в семье, когда дети становятся одной из её главных ценностей. Проанализирована роль культурного наследия в создании духовно-нравственных основ современной семьи в рамках проблематики работы студенческого клуба «Молодая семья»*

Ключевые слова. *Культурные традиции, устой семьи, воспитание детей в семье, особенности современной семьи, семейные ценности.*

Студентов всегда интересуют вопросы создания крепкой семьи как союза, основанного на любви, вере, мудрости, свободе. С целью получения знаний о создании молодой семьи студенты и посещают заседания клуба «Молодая семья».

Молодым людям важно понимать, что семья начинается с брака, а человек проживает всю жизнь в семье. Вначале он живет в родительской семье, где, как известно, начинает формироваться его личность, а затем – в семье, которую он создал сам. Все хотят жить в счастливой семье, в которой царит мир, взаимопонимание. Результаты анкетного опроса студентов, посещающих клуб «Молодая семья», показывают, что 62% респондентов планируют выходить замуж один раз, а остальные высказали мнение о том, что будут искать счастливый брак. Таким образом, молодую семью можно считать лабораторией человеческих судеб, жизненным центром, в котором притираются характеры супругов, возвращаются и воспитываются дети, им прививаются человеческие ценности добра и красоты, разумности и любви.

В семье под любовью понимают умение жалеть, благотворить, желать добра, жизненных благ, переживать полноту счастья.

На занятиях в клубе «Молодая семья» молодые люди осознают, что семью следует связывать с добрыми делами и светлыми помыслами. Отдельные студенты акцентируют внимание на том факте, что в собственную семью они не будут разрешать вторгаться посторонним людям, которые могут враждебно настраивать супругов друг против друга, сталкивать их интересы, ведь злые

слова, их темная энергия могут разрушить не только молодую семью, но и семью со стажем.

Рассуждения о семье, её уставах и традициях приводят студентов к пониманию того, что институт семьи имеет многовековой уклад.

Как известно, основной функцией семьи является продолжение рода. В результате духовно-нравственного воспитания в семье дети осознают долг перед родителями, перед Родиной как самой близкой им стране. Исследуя этимологию слова «род», означающего «жизньпродолжающий», следует отметить, что оно является коренным для таких слов, как «родители», «родимый», «родословная», «родня», «народ».

В семье человек получает духовные силы и умения, которые он со временем переносит и в общественную жизнь. В семье растут и воспитываются дети, здесь они учатся говорить первые слова. Слова входят в сердце ребенка, становятся частью его внутреннего мира, его жизни, помогают выражать собственные мысли. В семье у ребенка утверждается человеческое сознание. Следует помнить, что в семье родители воспитывают не просто Ваню или Алёну, а будущих граждан и патриотов своей страны, которые будут продолжать традиции своего народа. В семье у детей развиваются черты внимания и заботливости к старшим, что затем переносится и в общественную жизнь. В семье старшие учат детей нести ответственность за свою семью. Здесь имеет место «семейный простор», в котором царит искренняя благодарность за добро.

Молодые люди понимают, что счастливая семья во многом зависит от знания и понимания прошлого, традиционного уклада семьи, чувства гордости за славу своих предков.

Как показывают результаты проведенных нами исследований, основная ошибка молодых людей в создании семьи состоит в их поспешности вступления в брак, когда они еще хорошо не узнали друг друга. Иногда за скоропалительной свадьбой следует развод по причине разных характеров супругов, которые не могут жить вместе, потому что их интересы не совпадают. К таким разводам, как правило, приводит короткий добрачный период.

В народе говорят, что молодежь стремится к браку, еще не научившись чувствовать, узнавать нравственное состояние друг друга, не приобретя умений проявлять в совместной жизни искренность, открытость души, не понимая, что в семейных войнах не бывает победителей.

Взаимоотношения супругов во многом определяют характер семьи, её духовное и моральное здоровье, а правильное воспитание детей в семье влияет на развитие всего общества.

Важность начала совместной жизни супругов была подмечена нашими предками, которые придумывали много ритуалов (например, ритуал отыскания суженых), создавали красивые свадебные обряды. Традиционно подготовка к свадьбе, свадьба и свадебные гуляния состояли из целого ряда этапов. Первым этапом является предбрачный договор, который состоит из сватовства, смотрин невесты, помолвки. Второй этап – это подготовка к свадьбе, которая

состоит из шитья приданого, подготовки подарков для родственников жениха, приезды жениха к невесте с гостинцами. Следующий этап – это канун свадьбы, прощание невесты с девичеством в кругу подруг. Основным этапом является свадьба – это приезд жениха со свадебным поездом за невестой, сведение молодых вместе, венчание, встреча молодых в доме жениха, гуляние. Наконец, послесвадебные обряды – свадебный стол в доме жениха, угощение, устраиваемое для новобрачных матерью невесты [5, с.223224].

Являясь культурным феноменом, свадебные традиции связывают прошлое с настоящим. Современная свадьба часто совмещает традиционные и современные свадебные обряды. Наблюдаются тенденции к упрощению и сокращению традиционного свадебного обряда. Так, регистрация брака в ЗАГСе в наше время может совмещаться с венчанием в церкви, но это не является обязательным. Особым признаком современной свадьбы являются наряды невесты (фата, белое платье) и жениха, часто молодые люди хотят, чтобы атрибутом их свадьбы стало полотенце с вышивкой.

На роль свидетелей приглашают кого-либо из неженатых друзей жениха и незамужнюю подругу невесты. Существует примета, что у молодых людей, побывавших на свадьбе в роли свидетеля или свидетельницы, в скором времени тоже состоится свадьба.

В современной жизни среди молодежи наблюдается тенденция к созданию так называемых гражданских браков, которые не поддерживает старшее поколение. Чаще всего такие отношения молодых семей заканчиваются рождением детей, которые затем воспитываются в неполных семьях.

К так называемым «параллельным бракам» молодежь относится чаще отрицательно, чем положительно. В анкетах, проводимых на заседаниях клуба «Молодая семья», 48% слушателей высказали положительное отношение к гражданским бракам, а к параллельным бракам – только 19%.

Общество традиционно рассматривает замужество и женитьбу не как личное дело, а как естественную жизненную необходимость, связанную с новой ответственностью для молодых людей. Издавна дети в семье воспринимались как богатство, а материнство считалось главной ценностью женщины. Традиционно в семье значительное внимание уделялось согласию между родственниками. Семью относили к нравственной, если внутри неё было согласие между родственниками. От людей, не любящих родных, не ждали уважения к другим людям. Доброта, терпимость, взаимное прощение обид давало начало любви и за пределами семьи, например, отношение к соседям, коллегам по работе.

Сохранение культурных традиций в семейной жизни повышает её воспитательный статус, делает жизнь более содержательной и интересной. Для слушателей клуба «Молодая семья» знание культурного наследия и семейных традиций является полезным при планировании и создании крепкой современной семьи.

Литература:

1. Мы и наша семья. Книга для молодых супругов /Сост. В.И. Зацепин. – М., 1998.

2. Основы психологии семьи и семейного конструирования /Под ред. Н.Н. Посысаев. М., 2004.
3. Разумихина Г.П. Будь, пожалуйста, счастлив: беседы о семье /Г.П.Разумихина. М., 1999.
4. Русская семья / Сост. Т.Г. Кислицына. – М.: «Белый город», 2011. 359с.
5. Русские: семейный общественный быт. М.: Наука, 1989. – 336с.
6. Целуйко В.М.. Психология современной семьи. – М., 2004.
7. Социология семьи / Сост. Е.И. Зритнева. –М.: Владос,2006. 152 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Скворцова Лидия Алексеевна,
кандидат исторических наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры», г. Макеевка, ДНР

***Аннотация.** Статья посвящена вопросу формирования поисково-исследовательских навыков студентов как одного из факторов развития самостоятельного мышления. В статье описывается авторский опыт обучения студентов в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной работы. Приводятся примеры различных форм организации поисково-исследовательской работы со студентами, которые могут быть применимы для организации обучения. Даны рекомендации по их использованию.*

***Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, исследовательские способности, умения и навыки, поисково-исследовательская деятельность.*

Тема исследования является актуальной, поскольку развитие познавательных и исследовательских способностей студентов является обязательной, органически неотъемлемой частью подготовки специалистов в высшем учебном заведении и входит в число основных задач, решаемых на базе единства учебного и научного процессов. В условиях стремительного роста глобализации экономики, влияния науки и техники на мировые процессы, перед высшей школой остро встала проблема воспроизводства и усиления ее научного потенциала. На современном этапе в качестве одной из приоритетных задач государства является поддержка и развитие отечественной науки. Специфика обучения в высшей школе состоит, прежде всего в том, что оно требует продуманной организации самостоятельной работы студентов, обеспечивающей успешное овладение не только программным материалом, но и навыками научного исследования, творческой деятельности студентов.

Развитие исследовательских навыков студентов остается одной из актуальнейших методических проблем, разрабатываемых современной педагогикой. В работах В.И. Андреева, Г.К. Селевко, С.С. Кашлева [1-3], Ю. А. Литовченко излагаются актуальные аспекты и основные задачи выполнения студентами исследований, заостряется внимание на последовательности осуществления самостоятельной исследовательской работы студента. Предметом исследования Н.Н. Гаврилко в работе «Краеведение — основа воспитания патриотизма» стала организация урочной и внеурочной работы по патриотическому воспитанию, средствами краеведения с целью изучения вопросов краеведения как элемента среднего и высшего образования,

позволяющего формировать навыки научного исследования и осуществлять патриотическое воспитание студентов. Таким образом, студенческое исследование историко-краеведческой направленности является объектом изучения педагогической науки с целью внедрения опыта в повседневный образовательный процесс, так как это направление в системе обучения в высшей школе несколько снижено.

Цель статьи – рассмотреть методики формирования поисково-исследовательских навыков студентов как одного из факторов развития самостоятельного мышления на основе авторского опыта обучения.

Основой формирования исследовательских умений студентов является такой специфический вид деятельности, как учебно-исследовательская деятельность. Учебно - исследовательская деятельность – это организуемая педагогом с использованием преимущественно дидактических средств косвенного и перспективного управления деятельностью учащихся (студентов), направленная на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания, и в результате которой учащиеся (студенты) активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения [1, с. 9].

Умение определяется как способность личности к эффективному выполнению мыслительной деятельности на основе имеющихся знаний в измененных или новых условиях. Умение характеризуется прежде всего способностью с помощью знаний осмысливать имеющуюся информацию, составлять план достижения цели, регулировать и контролировать процесс деятельности. Умение включает и использует все относящиеся сюда навыки личности [3, с.4]. Исследовательские умения имеют определенный состав. Они состоят из отдельных слагаемых (операций), формируемых на основе соответствующих знаний и навыков. Выделяется следующий комплекс исследовательских умений, формирование которых мы ставим целью своей работы у студентов при изучении общественных дисциплин: интеллектуально-логические умения (анализировать; сравнивать; обобщать, систематизировать; классифицировать; выделять главное; описывать явления, процессы; проводить аналогию; объяснять, доказывать, обосновывать) и интеллектуально-эвристические умения (генерировать идеи, выдвигать гипотезу; фантазировать, воображать; проводить ассоциации; видеть противоречия, проблемы; переносить знания и умения в новые ситуации; умение отказаться от навязчивой идеи, преодолеть инерцию мышления; независимость суждений; критичность мышления, умение выдвигать оценочные суждения, умение проводить самоанализ, рефлекссию).

Для организации и стимулирования поисково-исследовательской деятельности студентов необходимо, прежде всего, выделить ее основные виды. В зависимости от содержания и порядка осуществления все многообразие занятий, работ и мероприятий НИРС по их отношению к учебному процессу освоения образовательных программ высшего

профессионального образования может быть классифицировано по следующим основным видам:

- научно-исследовательская работа, встроенная в учебный процесс;
- научно-исследовательская работа, дополняющая учебный процесс;
- научно-исследовательская работа, параллельная учебному процессу.

Для формирования исследовательских навыков студентов в Донбасской национальной академии строительства и архитектуры в рамках изучения предмета истории используются следующие организационные формы поисково-исследовательской работы со студентами:

1. Включение элементов НИР в учебные занятия. На семинарских занятиях по истории преподавателем ставится проблемная задача, решение которой проводится студентами в несколько этапов: осознание и принятие проблемной ситуации, формулировка последовательности решения проблемной задачи, вопроса, вытекающих из проблемной ситуации; решение проблемной задачи, в процессе которого организуется мыслительная деятельность, и учащиеся овладевают способами приобретения знаний; применение данных способов для решения других конкретных задач. В методической литературе приводятся приемы для создания проблемных ситуаций: преподаватель предлагает студентам рассмотреть проблему с различных позиций (например, юриста, финансиста, педагога, психолога и т. д.); побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять различные факты; ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения и т. д.). После принятия проблемы к решению и оформления ее в словесную форму, отделяющую известное от неизвестного, проблемная ситуация превращается в проблемную задачу. Проблемная задача – задача, не имеющая стандартного решения, т. е. решаемая не по схеме, алгоритму, образцу. Проблемный вопрос отличается от обычного тем, что он открывает возможность неоднозначного решения, ориентирован на противоречивую ситуацию и побуждает учащегося к поиску неизвестного, нового знания [2, с.8]. Это способствует формированию специальных исследовательских навыков, развитию творческого подхода к решению конкретных задач, умения самостоятельно принимать и реализовывать решения.

Рассмотрим подробнее возможности одного из креативных методов эвристического обучения – метода «мозгового штурма» для формирования исследовательских умений студентов на семинарских занятиях по истории. Основная задача метода – сбор как можно большего числа идей в результате освобождения участников обсуждения от инерции мышления и стереотипов. Процедура «мозгового штурма» состоит из следующих этапов: 1) формулировка учебной проблемы, формирование рабочих групп и экспертной группы, которая будет отбирать наилучшие идеи; 2) разминка – быстрый поиск ответов на вопросы и задачи тренировочного характера; 3) «штурм» поставленной проблемы (10–15 мин); фиксирование экспертами выдвигаемых идей; 4) оценка и отбор наилучших идей группой экспертов; 5) обсуждение итогов работы групп, оценка наилучших идей, их публичная защита. В качестве

тем «мозговой атаки» на занятиях по истории могут использоваться следующие проблемные вопросы: Ваше отношение к Временному правительству: в чем его сильные и слабые стороны? Что необходимо сделать, чтобы политика украинизации имела успех в русскоязычных регионах Украины? Донецко-Криворожская республика – это политический проект большевиков или попытка создания государственности? Какую роль играло Движение Сопротивления в Донбассе в годы Великой Отечественной войны? Что нужно сделать, чтобы прекратить вооруженный конфликт на Донбассе, если Минск-2 не работает? Как будет выглядеть будущее Донбасса? и так далее.

Применение методов проблемного обучения позволяет преподавателю строить занятия таким образом, чтобы студенты не только могли учиться находить разнообразные методы решения проблемных задач, но и приобретать опыт, который они смогут использовать в дальнейшей работе при решении производственных задач, применяя логику, приобретенные исследовательские умения и способности, нестандартные подходы к решению задач.

2. Индивидуальные научно-исследовательские работы студентов, т. е. участие студентов в разработке определенной проблемы в рамках студенческого научного кружка «Донбасс: вчера, сегодня, завтра», в рамках которого происходит формирование у студентов перспективных навыков, умений и приобретение простейших знаний, необходимых для выполнения научной работы, обучение основам самостоятельной работы, развитие нестандартного мышления. Также в рамках студенческого научного кружка важной составляющей этой работы является посещение историко-краеведческих музеев, участие на их базе в круглых столах, встречах и диспутах, так как никакие ресурсы интернета не могут заменить впечатление от настоящих предметов, благодаря которым чувствуешь дух времени. В наши дни молодое поколение крайне необходимо приобщать посещать музеи. Ведь музей – это память всего человечества, кладовая знаний и опыта. Рассматривая экспонаты, человек становится ближе к истории. Никакой интернет не заменит атмосферы музея, поскольку только в музее люди могут не просто насытиться информацией, но и ощутить себя в центре событий выставки. Музеи способствуют продвижению патриотизма, воспитания чувства сопричастности к наследиям своих предков.

3. Выполнение НИР на практике: в виде подготовки научных рефератов на заданную тему или организации исследовательской работы студентов в процессе подготовки к студенческим научным конференциям. Поскольку научно-исследовательская работа студентов в сфере общественных дисциплин позволяет не только сформировать исследовательские навыки обучаемых, выработать основы научного подхода (объективность, доказательность положений, достоверность утверждений), но и развивает, совершенствует способность последовательно и логично излагать наработанный материал, формулировать полученные выводы. Кроме мыслительных умений и навыков у студента вырабатывается определенная аксиологическая и гражданская позиция.

Задача преподавателя - организовать студенческое научное исследование, помочь студенту пройти все этапы исследовательской работы, способствовать успеху самостоятельной исследовательской деятельности студентов.

Исследовательская работа осуществляется в несколько этапов:

1) Выбор темы. Тематику исследовательских работ студент может выбрать самостоятельно или выбрать из тем, предложенных преподавателем, выступающим в роли научного руководителя. Определяя тематику студенческих исследовательских работ, обращаемся к материалам отечественной и региональной истории, исторического краеведения, выделив в этой области несколько направлений:

- Историография Донбасса по материалам историко-краеведческих музеев;

- Замечательные люди нашего края;

- История архитектуры и градостроения в городах Донбасса; история и развитие строительных технологий в Донецкой области (учитывая специфику подготовки специалистов нашего вуза);

2) Вхождение в тему. Студент занимается поиском источников по теме исследования, составляет список литературы. Задача руководителя на этом этапе – обозначить круг источников, направить студента по наиболее оптимальному пути поиска, предложить список авторов, раскрывающих разные аспекты исследуемой проблемы.

3) Составление плана работы. Определив круг вопросов и последовательность их освещения в исследовании, студент выбирает методы исследования, проведения эксперимента; формулирует цель, задачи, объект, предмет исследования, гипотезу, планирует этапы работы. На этом этапе основная работа руководителя – помощь в определении проблемы исследования, целеполагании, формулировании задач, построении алгоритма работы. И, конечно, поэтапный контроль выполнения намеченного плана.

4) Анализ результатов теоретического и экспериментального исследования, формулирование выводов и рекомендаций. Цель данной работы – выработка у студента навыка приводить в соответствие форму и содержание работы. Работа руководителя на этом этапе заключается в тщательном анализе выполненной работы, конструктивной, объективной и аргументированной критике выполненной работы, указании студенту на ошибочные суждения, конструктивные неточности работы.

5) Оформление результатов исследовательской работы. Задача руководителя на данном этапе – показать студенту необходимость выполнения требований научного сообщества не только к содержанию исследования, но и к оформлению работы, структурированию ее, отражению в ней всего научно-справочного аппарата – ссылок на научные статьи, иллюстраций, списка литературы, разнообразных приложений.

6) Выступление студента с докладом о проведенном исследовании. Задача руководителя на данном этапе – помочь студенту отобрать наиболее важные тезисы для выступления, не перегружая его второстепенными сведениями, дать необходимые рекомендации в подготовке студентом презентации, которая

позволит акцентировать внимание слушателей на наиболее ключевых моментах проведенной работы.

Таким образом, с целью формирования поисково-исследовательских навыков студентов были рассмотрены разные методики, которые применяет автор как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы. Поисково-исследовательская деятельность студентов является важным фактором развития самостоятельного мышления творчески думающих специалистов-менеджеров. Ведь воспитание будущих специалистов возможно через привлечение студентов вуза к научно-исследовательской работе. При этом одним из основополагающих принципов высшей школы должен стать принцип утверждения статуса научно-исследовательской работы студентов равным основным формам обучения в вузе.

Литература:

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов – Минск: Университетское, 2000. – 95 с. / С.С. Кашлев // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3217955/page:8/>
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие – М.: Народное образование, 1998. - 256 с. / Г. К. Селевко // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/5765122/>

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Чабан Людмила Евгеньевна,
магистрант факультета Менеджмент в образовании
Цынцарь Анна Леонидовна,
к.п.н., доцент
Приднестровский государственный Университет им. Т.Г.Шевченко
г. Бендеры, Молдова

***Аннотация:** данная статья посвящена исследованию новыми социально-педагогическими условиями, определяющими потребность общества в квалифицированных компетентных специалистах, которым предстоит жить и работать в современной стране, в частности, повышение уровня профессионализма посредством педагогических инноваций и традиционными подходами в средней школе.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессионализм, педагогические инновации.*

Под профессионализмом понимается особое свойство систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается степень овладения психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Современные подходы и трактовки профкомпетентности различны. Проблема профкомпетентности активно изучается, это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Профкомпетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности.

В педагогике рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности», либо как «уровень образованности специалиста». Если попытаться определить место компетентности в системе

уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством.

Психологический смысл понятий «компетентность» и «квалификация». Присвоение квалификации специалисту требует от него ни опыта в этой профессии, а соответствия приобретенных в процессе обучения знаний и умений образовательному стандарту. Квалификация – это степень и вид профессиональной обученности (подготовленности), позволяющий специалисту выполнять работу на определенном рабочем месте.

Понятие «профессионализм» является более широким, чем понятие «профессиональная компетентность». Быть профессионалом – это не только знать, как делать, но и уметь эти знания реализовывать, добиваясь необходимого результата. Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, выделяют четыре вида профкомпетентности: специальную, социальную, личностную и индивидуальную:

- специальная, или деятельностная - это владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике;

- социальная - это владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в сообществе приемами профессионального общения;

- личностная - это владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Способность планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему;

- индивидуальная – это владение приемами саморегуляции, готовность к росту, неподверженность профессиональному старению, наличие мотивации.

Одна из важнейших составляющих профкомпетентности это способность приобретать знания и умения, а также применять их в деятельности.

Понятие профкомпетентность применяют к специалистам педагогического профиля и представляет собой качественную характеристику специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний, как в предметной области, так и в области педагогики и психологии. Это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры.

Компоненты профкомпетентности: мотивационно - волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный:

- мотивационно - волевой: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности;

- функциональный проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности для проектирования и реализации той или иной технологии;

- коммуникативный - это умение ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию,

устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения, организовывать и поддерживать диалог.

- рефлексивный - это умение сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу.

Характеристики профкомпетентности носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профподготовки в целом.

Профкомпетентность формируется на стадии подготовки специалиста. Если обучение в школе рассматривать как процесс формирования основ профкомпетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления высших ее составляющих.

Структура профкомпетентности может быть раскрыта через педагогические умения. Модель готовности строится от наиболее общих умений к частным. Умение педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанное с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу. Объединяет их то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение умения до теоретического уровня анализа - одна из важнейших задач обучения будущих учителей педагогическому мастерству. Полное соответствие учителя требованиям квалификационной характеристики означает сформированность интегрирующего в себе всю совокупность педагогических умений - умения педагогически мыслить и действовать.

Модель профкомпетентности это единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения объединены в четыре группы:

1. Умения "переводить" содержание объективного процесса воспитания в педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.

4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач [1. с.16-239].

Педагогическое мастерство - это сплав личностно-деловых качеств и профкомпетентности учителя-воспитателя. Учителя-мастера отличает от других прежде всего характер конструктивной деятельности с учетом как ближних, так и дальних перспектив. Так, при разработке урока мастера имеют в виду систему знаний ученика и тот результат, который они хотят получить через несколько лет. Многие учителя наибольшие трудности испытывают в организаторской и коммуникативной деятельности, но эти трудности как бы запрограммированы неумением предвидеть возможные затруднения и предотвратить их системой мер. Главная причина трудностей в осуществлении организаторской и коммуникативной деятельности - недостатки в развитии конструктивных умений, в частности прогностических. Коренным отличием в структуре знаний рядовых учителей и мастеров является постоянно совершенствующееся знание психологии детей и умелое применение методики благодаря этому знанию. В.А. Сухомлинский писал: "Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, - в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это - желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы".

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. Взаимодействие складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корригирования.

Работа администрации школы с учителями заключается в жизнеобеспечении коллектива школы путем планирования и контроля. Деятельность завуча включает в себя: обеспечение повышения профкомпетентности, развитие творческой инициативы, поиска и освоения новых технологий обучения, воспитания, развития, оздоровления учащихся.

Требования к компетентности педагога определяются функциональными задачами. Для реализации функциональных задач (профессиональных компетенций) педагог должен обладать определенной компетентностью. Установление содержания профкомпетентности обосновывается с позиций психологической теории деятельности, конкретно, с позиций психологической функциональной системы деятельности, которая в общем виде описывает основные функциональные задачи любой деятельности. Выделенным компетенциям деятельности будут соответствовать соответствующие компетентности педагога: компетентность в мотивации учебной деятельности

ученика; раскрытие личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока; целеполагание учебной деятельности; понимание ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении; принятие решений, связанных с разрешением педагогических задач; разработка программ деятельности и поведения; организация учебной деятельности; организация условий деятельности информационных, адекватных поставленной учебной задаче; достижение понимания учеником учебной задачи и способов ее решения; оценивание текущих и итоговых результатов деятельности. Направления работы администрации школы с учителями:

1. Методическая работа. Управление образовательным процессом в классном коллективе, освоение современных технологий и методик обучения и воспитания, разработка сценариев коллективных творческих дел, организация классных собраний и часов, психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, проектная и исследовательская работа в классе, диагностический анализ в обучении и воспитании личности школьников. Это методические объединения, лекции, семинары, дискуссии, круглые столы, педагогические чтения, деловые игры, мозговой штурм, психолого-педагогические консилиумы, открытые воспитательные мероприятия. Результат: удовлетворенность учителей занятиями и практическое использование обсуждаемых вопросов в работе при организации жизнедеятельности классного коллектива.

2. Инструктивно-методическая работа. Анализ и оценка организации жизнедеятельности коллектива школы, координация работы всех участников образовательного процесса для достижения поставленной цели. Информация и разъяснение нормативных актов и документов; освещение событий, организация взаимодействия коллектива школы; сообщение о результатах проделанной работы и ее анализ; постановка новых целей и задач. Это оперативные совещания, планерки, отзывы, информирование, анализ и самоанализ, отчеты и самоотчеты. Результат: информированность педагогов, гласность, ритмичность в работе, своевременная коррекция и устранение недостатков, скоординированность и согласованность действий, четкая организация труда.

3. Индивидуальная работа. Оказание помощи педагогам в практической деятельности. Определяется конкретными потребностями и запросами педагогов. Это консультации, беседы, советы, практический показ. Результат: использование рекомендаций в работе педагога.

4. Обмен опытом работы. Обобщение передового педагогического опыта работы в школы. Охватывает все категории образования - цели, задачи, принципы, содержание, формы, методы, технологии. Это педагогические советы, научно-практические конференции, круглые столы, педагогические чтения, дискуссии, открытые мероприятия. Результат: использование опыта коллег в работе педагога.

5. Работа с педагогами дополнительного образования. Оказание методической помощи педагогам, координация их работы с планом

воспитательной работы школы. Подготовка общешкольных коллективных творческих дел, их разработка и организация, методическая учеба. Это методические объединения, индивидуальные консультации, беседы, педагогические советы. Результат: скоординированность и согласованность в действиях на основе единого планирования, практическое использование обсуждаемых вопросов в работе при организации дополнительного образования. Обязанности администрации:

1. Организовывать труд так, чтобы каждый работал по своей специальности и квалификации, закрепить за каждым работником определенное рабочее место, своевременно знакомить с расписанием занятий и графиками работы, сообщать педагогическим работникам до ухода в отпуск их нагрузку на следующий рабочий год;

2. Обеспечить здоровые и безопасные условия труда и учебы, исправное состояние помещений, отопления, освещения, вентиляции, инвентаря и прочего оборудования, наличие необходимых в работе материалов;

3. Осуществлять контроль за качеством образовательного процесса, соблюдением расписания занятий, выполнением программ, учебных планов, календарных учебных графиков;

4. Своевременно рассматривать предложения работников для улучшения деятельности школы, поддерживать и поощрять лучших работников;

5. Совершенствовать организацию труда, обеспечивать выполнение действующих условий оплаты труда;

6. Принимать меры по обеспечению учебной и трудовой дисциплины;

7. Соблюдать законодательство о труде;

8. Обеспечивать систематическое повышение квалификации педагогическими и другими работниками школы [2. с.59-69].

Самым надежным способом преодоления профессиональных затруднений и повышения квалификации учителя является организация научно-методической работы в школы, направленная на профессиональный рост учителя и совершенствование организации образовательного процесса.

Методическая работа - важное направление обеспечивающей деятельности в школы, связанное с решением задач кадрового, концептуального, программно-методического обеспечения жизнедеятельности школы и образовательного процесса.

Методическая работа –это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе образовательного процесса, система взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, направленных на всесторонне повышение квалификации и мастерства каждого учителя и воспитателя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом и на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных учеников. Целью методической работы является рост уровня педагогического мастерства учителя и педагогического коллектива.

Научно-методическая работа осуществляется в многообразии организационных форм методической работы, которую можно представить в виде трех взаимосвязанных групп таких форм:

- Общешкольные формы (психолого-педагогические семинары, практикумы, научно-практические конференции и педагогические чтения, читательские и зрительские конференции, методические выставки, стенгазеты, бюллетени);

- Групповые формы (методические объединения, творческие микрогруппы учителей, школы передового опыта, групповое наставничество, взаимопосещение уроков и внеклассных воспитательных мероприятий);

- Индивидуальные формы (индивидуальные консультации, собеседования, наставничество, работа над личной творческой темой: научно-методическая работа, индивидуальное самообразование).

Высшей формой методической работы остаётся педагогический совет. Это высший орган коллективного руководства школы. На заседаниях педсоветов рассматриваются и решаются проблемы повышения профессионального мастерства учителей в тесной связи с результатами учебно-воспитательного процесса.

Каждый преподаватель должен обладать профпотребностями в образовании, направленными на развитие творческой личности: профессиональные знания, овладение способами научного творчества, педагогического исследования, диагностической деятельности и эксперимента; собственная концепция профессионального и личностного саморазвития; способность к непрерывному образованию: вариативность в образовании; профессиональная ориентация на реализацию актуальных и перспективных, ожидаемых и прогнозируемых образовательных потребностей; педагогическое мышление, рефлексия, педагогическое целеполагание и психолого-педагогическая культура. Модель преподавателя - творческая профкомпетентностная личность, осознающая смысл и цели образовательной деятельности, умеющая составлять целостную образовательную программу, наделённая способностью видеть индивидуальные качества учащихся, способная к личностному творческому росту.

Литература:

1. Егоров О.Г. Два кита модернизации: компетентность и конкурентная личность./О.Г. Егоров//Народное образование. 2010, №9. -с 16-23.

2. Кирдянкина С.В. Программа «Лидерская компетентность руководителя образовательного учреждения - необходимый фактор мотивации профессионального роста педагогов»/ С.В. Кирдянкина/ /Завуч. 2010, №6.-с 59-69.

МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР КАК СПОСОБ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЕЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Яковлева Екатерина Анатольевна,
кандидат педагогических наук, ст. преподаватель
ГОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, Российская Федерация

***Аннотация:** В статье речь идет о музейно-педагогической деятельности в уникальном Музее жертв фашизма им. М. Кольбе исторического профиля. Представлены методы и формы работы со школьниками и студентами в музейно-образовательном пространстве с целью формирования у них ценностно-смысловой направленности личности. Приводится план занятий в Учебном классе музея по воспитанию толерантности и пропаганде военно-исторических знаний, а также содержание практических занятий, построенных на когнитивно-деятельностном, эмоционально-ценностном и рефлексивно-оценочном компонентах.*

***Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера, патриотическое ориентирование личности, деятельностные технологии*

Для организации более целенаправленного, структурирующего, формирующего влияния на ценностно-смысловую сферу школьников при Музее жертв фашизма им. М. Кольбе в г. Петрозаводске организован Учебный класс по воспитанию патриотизма и пропаганде военно-исторических знаний.

Обучающиеся в учебном классе Музея жертв фашизма — это ученики 9-11 классов школ республики Карелия (МОУ «Державинский лицей», «СОШ №10», «СОШ №25», «СОШ №35», «Гимназия №37», «лицей №40»), обучающиеся при ДОСААФ г. Петрозаводска, ГБОУ «Карельский кадетский корпус им. Александра Невского», села Заозерье (СОШ №10), г. Кондопога (СОШ №1). Со времени создания учебного класса Музей жертв фашизма стал одним из известных центров в Петрозаводске, реализующих свою деятельность в русле патриотического воспитания молодежи. Обучающиеся посещают занятия в учебном классе вместе с учителем, после основных занятий в школе, во второй половине дня. Ученик посещает до 17-20 занятий за учебный год. Не все обучающиеся выражают желание заниматься проектной работой, предусмотренной на завершающем этапе обучения, когда музейный педагог предоставляет свободу выбора вида проектной деятельности. Поэтому добровольное участие в волонтерской деятельности на завершающем этапе курса служит показателем сформированности ценностно-смысловой направленности личности школьника. Результатом работы обучающихся

являются личные и коллективные портфолио семинарских занятий, а также волонтерская деятельность школьников, предполагающая участие в проведении экскурсий, занятий в Учебном классе, классных часов.

Педагогический эффект занятий в учебном классе по воспитанию патриотизма и пропаганде военно-исторических знаний накапливался постепенно. На первом этапе прививался интерес школьников к истории; была определена основная проблематика занятий; формировалась дифференцированная аудитория слушателей; состав обучающихся в Учебном классе представлял собой разновозрастной коллектив школьников.

Второй этап деятельности Учебного класса по воспитанию патриотизма и пропаганде военно-исторических знаний представил собой осмысленную и целенаправленную деятельность по организации у обучающихся реализации себя как субъектов формирования ценностно-смысловой направленности личности: расширился состав обучающихся, включающий в себя Державинский лицей, школу №10, лицей №40, Гимназию №37 города Петрозаводска, сельскую Заозерскую школу №10 Республики Карелия. В тематическом спектре семинаров ведущую роль заняли темы ценностно-смыслового выбора в критических условиях жизни концентрационного лагеря; подготовка семинаров включала использование фондов Музея жертв фашизма им. М. Кольбе, Национальной библиотеки Республики Карелия, школьных музеев.

Третий этап нашего исследования мы посвятили диагностике уровней сформированности ценностно-смысловой направленности личности обучающихся в Учебном классе Музея жертв фашизма по воспитанию патриотизма и пропаганде военно-исторических знаний.

Целями освоения курса занятий в учебном классе Музея жертв фашизма являются:

1. формирование чувства патриотизма у обучающихся;
2. ориентирование личности обучающихся на ценности патриотизма;
3. социальная направленность деятельности обучающихся;
4. освоение обучающимися технологий патриотически направленной волонтерской деятельности на базе музея.

Годичный курс занятий в Учебном классе рассчитан на учебный год с сентября по май, план учебных занятий включает 120 учебных часов, из которых 36 уделяется семинарским занятиям, 84 - самостоятельной работе обучающихся (Таблица 1). На каждом занятии обучающиеся собирают материал для личного и общего портфолио.

Таблица 1.

План учебных занятий

| № п/п | четверть | Тема в составе дисциплины | Количество часов | |
|----------|----------|---|--------------------------|-------------------|
| | | | Аудитор н. занятия | Самост. работа |
| 1 | I | Обзорная экскурсия в Музее жертв фашизма им. М. Кольбе | 2 | 4 |
| 2 | I | Встреча с бывшими малолетними узниками концлагерей и гетто Германии, «круглый стол» | 2 | 4 |
| 3 | I | Проведение семинара на тему «География войны» | 2 | 4 |
| 4 | I | Проведение семинара «Урок мужества»: рисунки и сочинения | 2 | 4 |
| 5 | I | Проведение семинара на тему «Концентрационный лагерь Дахау» | 2 | 4 |
| 6 | I | Проведение семинара на тему «Тексты военных лет» | 2 | 4 |
| 7 | II | Проведение семинара на тему «Личность в годы войны» | 2 | 4 |
| 8 | II | Просмотр документального фильма „Konzentrationslager Bergen-Belsen“: комментарии, обсуждение | 2 | 4 |
| 9 | II | Проведение урока-диспута «Герои ВОВ - жители республики Карелия» | 2 | 4 |
| 10 | II | Посещение городских мероприятий (День Победы, «Полевая почта» и др.), волонтерская деятельность, «круглый стол» | 2 | 4 |
| 11 | II | Проведение семинара на тему «Уроки Холокоста» | 2 | 4 |
| 12 | II | Просмотр документального фильма М. Ромма «Обыкновенный фашизм», обсуждение, рефлексия | 2 | 4 |
| 13 | II | Встреча с бывшими малолетними узниками концлагерей и гетто Германии, «круглый стол» | 2 | 4 |
| 14 | III | Проектная работа: исследовательская деятельность школьников по предложенным темам, подготовка к выступлению; | 2 | 12 |
| 15 | IV | Участие в научно-практической конференции, посвящённой Дню | 2 | 12 |

| | | | | |
|--------------|----|---|-----------|-----------|
| | | освобождения узников концлагерей Германии, в качестве выступающих и слушателей; | | |
| 16 | IV | Волонтерская деятельность: формы, анализ, подведение итогов | 6 | 4 |
| ИТОГО | | | 36 | 84 |

Мы разработали содержание учебных занятий и определили технологии их проведения (Таблица 2). Занятия в учебном классе музея проходят с использованием наиболее востребованного интерактивного метода – диалога. Содержание диалога включает в себя со-мышление, взаимное напряжение мысли, различные смысловые позиции и толерантность партнёров. Этот метод, который сопряжён с мыслительным процессом, попыткой понять, проанализировать высказывание другого, наиболее широко используется нами на занятиях в Учебном классе.

Таблица 2

Содержание практических занятий и технологии их проведения

| № п/п | Тема | Краткое содержание темы | Используемые технологии, в т.ч. активные и интерактивные формы работы |
|-------|--|---|---|
| 1 | Обзорная экскурсия в Музее жертв фашизма им. М. Кольбе | История возникновения концлагерей Германии, Холокоста, современного антифашистского движения. | Диалог, аудиовизуальные технологии, интерактивная лекция |
| 2 | Встреча с бывшими малолетними узниками концлагерей и гетто Германии, «круглый стол»; | Беседы с бывшими узниками концлагерей Германии | Множественный диалог, диалог эпох, круглый стол |
| 3 | Проведение семинара «Творческая мастерская» | Символы мира и войны. Обсуждение, рисунок. | Рефлексия, диалог, творческие задания |

| | | | |
|----|--|---|--|
| 4 | Проведение семинара «Личность в годы войны»; | История священника Максимилиана Кольбе, имя которого носит музей; история дружбы бывшего солдата Вермахта Данкварта и бывшего заключённого концлагерей Вадима | Диалог, технологии проблемно-творческого типа, дискуссия, Дерево решений. |
| 5 | Просмотр документально го фильма „Konzentrations lager Bergen-Belsen“: с комментариями | Берген-Бельзен был освобождён 15 апреля 1945 года. Солдаты были шокированы тем, что они обнаружили в лагере: 60 000 узников, многие из которых находились на грани смерти, и тысячи незахороненных тел. | Диалог, гипертекстовые технологии, обсуждение по ходу и после просмотра фильма |
| 6 | Проведение семинара «Немецкий язык в военные годы» | Знакомство и анализ немецкоязычных документов времён войны | Анализ текста, герменевтический диалог, использование Интернет-ресурсов |
| 7 | Проектная работа | Исследовательская деятельность школьников по предложенным темам. Поиск информации, составление презентаций | Мультимедийные технологии исследовательского типа |
| 8 | Подготовка к выступлению на конференции | Отбор материала, обучение первичным навыкам публичного выступления | Индивидуальная самостоятельная работа, консультирование |
| 9 | День освобождения узников концлагерей Германии – 11 апреля | Научно-практическая конференция, посвященная Международному дню освобождения узников нацистских концентрационных лагерей | Метод проектов, социальное проектирование, участие в научно-практической конференции |
| 10 | 9 мая – День Победы | Волонтёрская деятельность в музее, приуроченном ко Дню Победы | Активизация зоны экзистенциальных проявлений обучающихся, работа в группе |

Интерактивные формы работы с текстом, смысло-ориентированные вопросы и задания пробуждают у обучающихся интерес и потребность в самостоятельном постижении смысла, которая технологически реализуется посредством диалога, интерактивных методов общения, проблемных технологий обучения, механизмов взаимной адаптации, создания ситуации ценностно-смыслового выбора.

Создание учебной ситуации ценностно-смыслового выбора и его реализация в деятельности и поведении обучающихся на семинарах в Учебном классе решает проблему необходимости направленного социального воздействия на формирование ценностных ориентаций молодёжи, предполагающего взаимодействие когнитивно-деятельностного, эмоционально-ценностного и рефлексивно-оценочного компонентов. Когнитивный этап формирования ценностно-смысловой направленности личности предстаёт в форме интерактивной экскурсии, которая включает в себя интерактивную лекцию, демонстрацию фильмов, мотивирование к обсуждению, и является подготовленным занятием со стороны экскурсовода, школьников и школьного учителя, так как они приходят в музей с определённым багажом знаний. Интерактивность экскурсии предполагает субъект-субъектные отношения экскурсовода и обучающихся, диалог/полилог с публикой вместо монолога. Наиболее тесная интерактивная связь обучающегося и экспозиции возникает, когда последний может сам выбирать, на чём сосредоточить своё внимание: на рассказе музейного педагога, тексте документа, фотографиях или на своих переживаниях.

Литература:

1. Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в воспитании [Текст] / Л.М. Лузина. – Псков. : ПГПУ, 2000. – 96 с.
2. Лукашева, Т. Я. Музейная педагогика – средство формирования духовных ценностей учащихся [Текст] / Т. Я. Лукашева // Начальная школа. – 2007. – № 9. – С. 29-31.
3. Милюкова И.А. Ценности патриотизма в сознании современной молодёжи: по результатам социологического исследования школьников и студентов Карелии [Текст] / И.А. Милюкова // Северное измерение: социально-политический альманах. – Петрозаводск, 2008. – № 3, с.32-44.

II. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 377

ИННОВАЦИОННО – ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ СРЕДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОЛЕ КРАСНОДАРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Бабаян Эмма Гарниковна,
Заслуженный учитель Кубани
ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж»,
г. Краснодар, Россия

***Аннотация:** статья посвящена инновационно-исследовательской деятельности инициативной группы студентов в рамках педагогической мастерской «Открывая мир», формированию компетентности будущих учителей начальной школы в области использования современных средств обучения: мобильного класса, учебно-лабораторных модулей и информационно-коммуникационных технологий.*

***Ключевые слова:** инновационно-исследовательская среда, элементарное экспериментирование, системно-деятельностный подход, проектная деятельность, педагогическая мастерская, учебно-лабораторные модули, мобильный класс, цифровой микроскоп.*

Новые стандарты среднего профессионального образования определяют научно-исследовательскую деятельность обучающихся как неотъемлемую часть реализации инновационного подхода в воспитательно-образовательном процессе Краснодарского педагогического колледжа.

Исследовательский подход в обучении – это путь знакомства обучающихся с методами научного познания, важное средство формирования у них научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности.

В современной педагогической литературе отмечено, что решение учебно-исследовательских задач преимущественно должно осуществляться путём создания специальной развивающей среды, в которой обучающийся находил бы стимулы для самообучения и развития [3, с. 321].

Анализ образовательной среды нашего колледжа позволил выделить такую подсистему, как инновационная исследовательская среда колледжа. Инновационно-исследовательская среда колледжа, спроектированная как открытая система, аккумулирует программно-методические и технические

ресурсы и содействует подготовке педагогических кадров к профессиональной деятельности в современных условиях.

Основными элементами исследовательской среды Краснодарского педагогического колледжа являются Ресурсный центр «Созвездие», инициативные группы студентов, предметно-цикловые комиссии, педагогическая мастерская педагога и студентов «Открывая мир».

В основе ФГОС начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, и реализация его невозможна без создания развивающей образовательной среды. В соответствии с требованиями к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования неотъемлемой частью этой среды должно быть современное интерактивное, цифровое и учебно-наглядное оборудование.

В образовательном поле Краснодарского педагогического колледжа в рамках ресурсного центра создан кабинет-лаборатория «Начальная школа».

Начальная школа – это особый мир, в котором обучение, воспитание и игра составляют единое целое, поэтому современная образовательная среда кабинета - лаборатории «Начальная школа» предусматривает учебное пространство для индивидуальной и групповой работы и игровое пространство для подвижных занятий.

Новое учебное оборудование способствует выполнению современных видов практических и лабораторных занятий, а именно:

- погружение в реальную образовательную среду с элементами модерации, игровых, деятельностных, интерактивных технологий;
- элементарное экспериментирование и опыты, виртуальные лаборатории;
- конструктивные действия с применением элементов робототехники.

Образовательно-развивающая среда кабинета позволяет реализовать основные направления Федерального государственного образовательного стандарта:

- осуществление системно-деятельностного подхода;
- формирование универсальных учебных действий;
- развитие аналитических умений и исследовательского поведения обучающихся;
- включение студентов в проектно-исследовательскую деятельность посредством внеурочной работы;
- оказание методической помощи в повышении уровня педагогического профессионализма учителям начальных классов.

Доступность и мобильность современных информационных технологий позволяет оперировать простыми в использовании мультимедиа средствами для развития естественнонаучной и информационной грамотности, понятийного мышления, развития проектной деятельности и творчества обучающихся.

Программа педагогической мастерской «Открывая мир» предполагает, посредством мобильного класса и выполнения большого числа практических заданий, детальное изучение десяти комплектов мобильных лабораторных модулей, которые дают наиболее общее и широкое представление о физическом устройстве окружающего мира, а также знакомство с практической

реализацией деятельностного подхода в обучении.

В образовательном стандарте начальной школы подчеркивается важность самостоятельной исследовательской и практической деятельности обучающихся, направленной, в том числе, и на освоение базовых понятий, необходимых для успешного освоения естественных наук в начальной школе. Школьник, завершивший обучение начальной ступени образования, должен уметь проводить эксперименты с помощью учебного лабораторного оборудования, включающего как привычные традиционные, так и современные цифровые измерительные приборы. Поэтому очень важно, чтобы педагог с самого начала мог предложить ребенку не только удобные инструменты для наблюдений и измерений, но и научил работать с ними, получать экспериментальные данные, анализировать результаты и делать выводы.

Определяя содержание программы педагогической мастерской и работы в кабинете-лаборатории «Начальная школа», была создана инициативная группа студентов. Студенты в педагогической мастерской заняты разработкой какой-либо одной, общей для всей группы проблемы. Как правило, педагогическая мастерская состоит из 10-15 человек и функционирует под руководством педагога. В педагогической мастерской могут заниматься студенты разных курсов и специальностей.

Основной целью работы педагогической мастерской явилось формирование компетентности будущих учителей начальной школы в области использования современных средств обучения и ИКТ при реализации ФГОС начального общего образования.

Основная цель достигается путем решения следующих задач:

- подготовка студентов к использованию в образовательной деятельности цифровых микроскопов, переносных естественнонаучных и цифровых лабораторных модулей при организации познавательной и экспериментально-исследовательской деятельности обучающихся;
- формирование компетентности студентов в области использования в урочной и внеурочной деятельности интегрированной, инновационной среды;
- подготовка студентов к использованию в образовательной деятельности интерактивных технологий, создание условий для формирования осознанного отношения к применению информационных технологий на этапе начального общего образования;
- формирование компетентности студентов в области организации учебного процесса в ИКТ-насыщенной среде на основе системно-деятельностного подхода.

Организация работы с переносными лабораторными модулями и цифровыми микроскопами позволяет школьникам знакомиться с окружающим миром путём практических опытов, что способствует успешному усвоению навыков экспериментальной деятельности и повышению качества образования.

Проектная деятельность становится интегрированным компонентом современной системы образования. Она стимулирует интерес обучающихся к определенным проблемам, позволяет реально соединить академические знания с практическим опытом их применения [2, с. 56].

В основе проектов лежит развитие познавательных и исследовательских навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, проект способствует актуализации знаний, умений, навыков ребёнка, их практическому применению. Тематика, выполненных под руководством инициативной группы студентов, проектно-исследовательских работ младших школьников:

- Почему вода в небольших водоемах зеленая?
- Как работает метеоцентр?
- Почему высохла лужа?
- Почему корабли не тонут?
- Почему море солёное?
- Путешествие водяной капельки.
- Цифровой микроскоп и его возможности.
- Что у нас в солонке и в сахарнице?
- Кто красит листья в зеленый цвет?

В основе проектов лежит развитие познавательных и исследовательских навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, проект способствует актуализации знаний, умений, навыков ребёнка, их практическому применению.

Подводя итог, отметим, что развивающая среда кабинета – лаборатории «Начальная школа» открывает уникальные возможности для индивидуализации процесса обучения и достижения каждым студентом высокого образовательного результата на основе системного, комплексного продвижения его по образовательной траектории.

Эффективность разработанной системы организации учебно-исследовательской работы студентов в колледже может быть подтверждена следующими результатами: качество защиты курсовых и выпускных квалификационных работ с использованием инновационных технологий; участие в научно-практических конференциях различного уровня, активная проектно-исследовательская деятельность студентов, отмеченная дипломами и грамотами [1, с. 233].

Литература:

1. Ольховая Т.А. Развитие студентов как субъектов научно-исследовательской деятельности/ А.Т. Ольховая // Международный журнал экспериментального образования. 2010. №11.С. 122.
2. Савенков А.И.Методика исследовательского обучения младших школьников. - Самара: Издательство «Учебная литература», 2004. - 80с.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию - М.: Смысл, 2001. — 365 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КОМАНДНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Береснева Марина Анатольевна,

кандидат психологических наук, ст. преподаватель
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются возможности проектно-командного подхода в обучении и его синтез с другими образовательными технологиями. Раскрывается потенциал интеграции в нем образовательного, научно-исследовательского и воспитательного процессов. В заключительной части статьи анализируются его достоинства и преимущества по сравнению с другими подходами.*

***Ключевые слова:** проектно-командный подход, информационно коммуникативные технологии (ИКТ), технологии тьюторства, кейс-технологии (метод анализа ситуаций), технология проблемного обучения, дифференцированное обучение, технологии дистанционного обучения.*

Вызовы нового времени требуют от выпускников вузов не только овладения знаниями, умениями, профессиональными навыками, но и способностями решать практические сложные задачи. В связи с этим ведущие вузы мира взяли на вооружение образовательную технологию «обучение действием» или практико-ориентированное обучение [2]. Так работает ряд вузов Германии и Нидерландов (Университет прикладных наук Дюссельдорфа (Fachhochschule Düsseldorf University) [8], Университет Дуйсбург-Эссен (Universität Duisburg-Essen) [10], Маастрихтский университет Нидерландов (Maastricht University) [9], Кельнский Университет (Universität zu Köln) [11], Университет Аахена (Aachen University of Applied Sciences) [7], а также ведущие инженерные школы и технические университеты США, Канады, Европы, Швеции, Соединенного Королевства, Азии и Новой Зеландии (более 40 университетов в 20 странах мира) [6, с. 2]

Основная идея технологии «обучение действием» заключается в получении знания из своего опыта [12, с. 47]. Он приобретается благодаря решению реальных задач в процессе практической деятельности. В мире появилась целая философия проектно-ориентированного обучения – CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate или Придумывай – Разрабатывай – Внедряй – Управляй) (рис. 1), одним из авторов которой является Э. Кроули, возглавляющий Сколковский институт науки и технологий (Сколтех) [2].

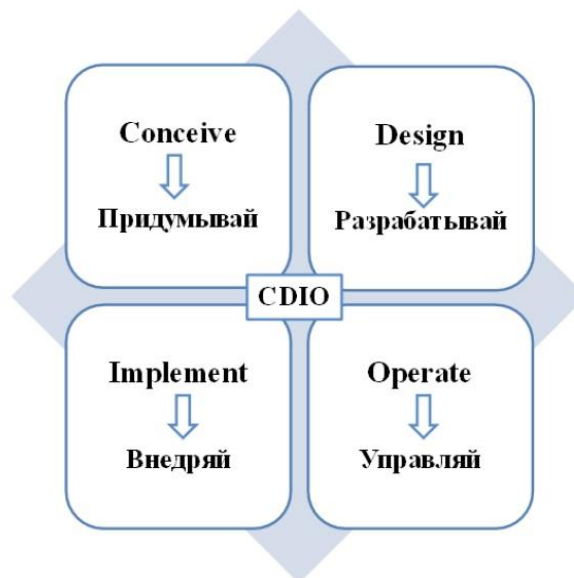


Рис. 1. Философия проектно-ориентированного обучения – CDIO [2].

В настоящее время к Всемирной инициативе CDIO присоединились свыше 100 вузов из 25 стран мира, в том числе 10 российских. Одним из вузов, который использует подобные технологии при подготовке будущих управленцев, является и филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе.

Так, например, по дисциплине «Основы управления персоналом» будущим управленцам предлагается проектирование и дальнейшее моделирование своих организаций. В русле целевого управления, применяя коучинг и согласуя студенческое виденье компаний с их выявленными личностными жизненными целями и стремлениями, заключается декларация о создании и моделировании систем управления. В последующем, синхронизируются практические задания по дисциплине на занятиях в аудиториях, блоки нового лекционного материала и алгоритм непосредственного проектирования своих компаний в дистанционном курсе по организационному моделированию на учебной интернет-платформе. Процессы набора персонала, создания организационных структур и оценки их эффективности, разработки системы стимулирования работников и кадровой политики в целом - не только изучаются в дальнейшем теоретическом курсе, но и непосредственно осуществляются по ходу такого организационного моделирования, закрепляя знания, умения и навыки будущих управленцев при решении реальных задач в процессе конкретной практической деятельности. Применение таких образовательных технологий трансформирует позицию студента из объекта учебной деятельности в субъект благодаря получению индивидуального опыта продуктивной деятельности. Помимо этого такой подход позволяет совмещать технологии проектного и проблемного обучения. Например, рассмотрение в дальнейшем дополнительных проблемных ситуации для вновь созданных предприятий, с помощью кейс-метода, способствует повышению степени познавательной самостоятельности учащихся (начиная от проблемного изложения, частично-поисковой деятельности до самостоятельной исследовательской деятельности) [4], что в

целом повышает творческую активность будущего управленца, развивает интерес к будущей профессии и обеспечивает прочные результаты обучения.

При освоении модуля «Общая характеристика современной научной картины мира» дисциплины «Современное естествознание» студенты в качестве проектов создают свои концептуальные модели в процессе овладения одним из теоретических методов - «раскрытия сущности явлений диалектическим методом восхождения от абстрактного к конкретному». Этот метод подробно рассматривается на практическом занятии и дается в помощь студентам для раскрытия сущности явлений, используемых в теоретических положениях их курсовых и выпускных квалификационных работ. Среди студентов выделяется группа, наиболее успешно овладевших таким методом – тьюторов (по технологии тьюторства), которые транслируют свой опыт проектной деятельности, другим членам группы, описывая как свои успехи, находки, так и трудности, предупреждая подопечных от повторения собственных ошибок [4]. Выполняя подобную работу, тьюторы сами продвигаются в собственной учебной подготовке, приобретают более высокую степень ответственности за свою деятельность, обретают практические навыки управления и, возможно, - опыт своего первого наставничества. На заключительном этапе проектирования такая группа тьюторов проводит экспертизу всех созданных студентами проектов (в данном случае - концептуальных моделей) по утвержденным критериям оценки с помощью метода Дельфи.

Подобные проекты могут создаваться абсолютно по любой дисциплине, главное – интерес студентов, актуальность проектных тем, согласование их с учебной деятельностью, активная вовлеченность студентов, их слаженные коллективные действия, позволяющие вместе ставить цели, задачи и решать их с помощью командных методов работы с ориентацией на сотрудничество.

Сочетание технологии коллективного взаимодействия и индивидуальной работы в проектно-командном подходе используется при преподавании дисциплины «Маркетинг территорий». В процессе проведения практических работ по этой дисциплине, студенческий коллектив разбивается на группы по освоению маркетинговых методик на базе более крупных регионов, с последующей их индивидуальной проработкой и маркетингового проектирования на базе, входящих в эти регионы, объектах более низкого таксономического уровня. Результаты индивидуального проектирования студенты выкладывают на учебной интернет-платформе. При использовании подобных технологий особенно важно в процессе оценивания учебной деятельности согласовать систему стимулирования, как лучших индивидуальных локальных маркетинговых проектов, так и групповой активности студентов во время практических работ на занятиях по более укрупненным регионам.

Проектно-командный подход позволяет также гармонично включать в учебную деятельность и технологии развивающего, разноуровневого, дифференцированного обучения. В процессе реализации проектов и поставленных целей «обязательного уровня», учебные задания и этапы

проектирования можно дополнительно разрабатывать с повышением уровня их трудности, выходя на «зону ближайшего развития». Такую широкую вариативность учебных заданий достаточно легко реализовать непосредственно на учебных интернет-платформах, обеспечивая блочную подачу учебного материала для работы со студентами на разных уровнях сложности. Дифференцированное обучение предполагает добровольный выбор каждым студентом своего уровня усвоения [4], но не ниже «обязательного» уровня. Выбор заданий и проектов более высокого уровня сложности обязательно должен дополнительно оцениваться и стимулироваться в процессе освоения дисциплин, что требует разработки детальной многоуровневой системы оценивания с учетом разных факторов. Координировать процесс выбора студентами разного уровня сложности заданий и проектирования могут администраторы учебных интернет-платформ, выбранные из самих студенческих коллективов.

Технология дистанционного обучения и информационно-коммуникативные технологии, которые в данном случае также являются частью проектно-командного подхода к обучению, позволяют синхронизировать проектную деятельность в микрогруппах, формируют оптимальные условия для проведения частых срезов полученных знаний, умений и навыков и задают интенсивный темп студенческой активности. Нередко в качестве научно-исследовательского проекта студентами создается групповой мультимедийный продукт, для последующей его защиты на коллоквиумах. Требования к оформлению мультимедийного продукта и критерии его оценивания, предварительно рассылаются в электронном варианте каждому студенту еще на первом этапе подготовки проекта. При работе над совместным проектом, студенты самостоятельно распределяют обязанности в своей научно-исследовательской группе, и на коллоквиуме защищают его совместно, что стимулирует интерактивность занятий, формирует управленческие навыки, повышает ответственность и степень взаимодействия студентов. В филиале такие формы работы используются в процессе преподавания дисциплин «Межкультурная коммуникация», «Этика государственной и муниципальной службы»; в других крымских вузах – на семинарских занятиях по «Профессиональной этике» и «Общей психологии» [1].

Подводя итог рассмотренных возможностей применения проектно-командного подхода в высшем образовании, необходимо констатировать, что такой подход интегрирует в себе образовательные, научно-исследовательские и воспитательные процессы. К основным преимуществам использования проектно-ориентированной технологии командного обучения студентов относятся:

- интеграция знаний, приобретённых студентами в ходе изучения различных дисциплин;
- решение реальных производственных задач и применение полученных теоретических знаний на практике;

- возможность показать свои творческие способности, проявить себя, самоутвердиться в деловой среде;
- повышение сплочённости студенческой команды и уровня ответственности каждого за порученное дело;
- приобретение студентами коммуникативных навыков, необходимых для работы в команде;
- возможность научиться работать в условиях неопределенности и преодолевать реальные риски [3].

Проектно-ориентированный подход позволяет развивать критическое мышление и творческую инициативу, перенести акцент на интенсивную самостоятельную работу студентов [5], готовить будущих управленцев через формирование как профессиональных, общепрофессиональных, так и общекультурных компетенций.

Литература:

1. Береснева М.А. Проектно-организационные технологии в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей профессиональной школе// Академические чтения: тематический сборник научных трудов по социально-гуманитарным проблемам: материалы регион. науч.-практ. заоч. конф., г. Макеевка, 22 апр. 2016 г. – Макеевка: ГОУ ВПО ДонНАСА, 2016. – С. 123 – 128 . – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.donnasa.ru/publish_house/journals/studconf/2016/Sbornik_konf_in_2016.pdf (дата обращения 19. 02. 2018).
2. Гансуар К. Др., Неретина Е.А., Корокошко Ю.В. Опыт проектно-ориентированного обучения и организации командной работы студентов вуза// Интеграция образования. –2015. – Т. 19. – № 2 – С. 22-30
3. Козлов В.С., Котельникова С.В. Проектно-ориентированная технология командного обучения студентов// Решетниковские чтения, 2017– С.732-733
4. Крившенко Л. П., Вайндорф-Сысоева М. Е. Педагогика: Учебник. – М: 2004.- 420 с.
5. Малкова И. Ю. Проектные технологии в высшей школе: гипотезы о содержании проектной компетентности // Образовательные технологии. 2005. - № 3.
6. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования «Всемирная инициатива CDIO»: Материалы для участников семинара / под ред. Н. М. Золотаревой и А. Ю. Умарова. – Москва: Изд. дом МИСиС, 2011. – 60 с.
- 7.Официальный сайт университета “Aachen University of Applied Sciences” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aachen.de/>.
8. Официальный сайт университета “Fachhochschule Düsseldorf University” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fh-duesseldorf.de/>.
- 9.Официальный сайт университета “Maastricht University” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.maastrichtuniversity.nl/>.
- 10.Официальный сайт университета “Universität Duisburg-Essen” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.uni-due.de/>.

11.Официальный сайт университета “Universität zu Köln” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uni-koeln.de/>.

12.Павлуцкий, А. В. Обучение действием практический опыт в России / А. В. Павлуцкий // Управление персоналом. – 2001. – № 8. – С. 47.

МЕСТО ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Борzych Елена Александровна,

преподаватель,

ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет»,

Алчевск, ЛНР

***Аннотация.** На современном этапе процесса развития высшего образования информатизация и применение новых информационных технологий представляют особую актуальность в аспекте повышения качества подготовки специалистов с современным типом мышления, которые будут соответствовать требованиям современного общества. Первоочередные задачи, вытекающие из требования информатизации высшего образования: повышение уровня подготовки специалистов за счет совершенствования технологий обучения и овладение выпускником вуза комплексом знаний, навыков и умений, обеспечивающих успешное выполнение задач профессиональной деятельности. Процесс информатизации образования и связанное с этим использование возможностей новых информационных технологий в процессе обучения приводит не только к изменению организационных форм и методов обучения, но и к возникновению новых методов обучения. Благодаря использованию современных информационных технологий в высшей школе в полной мере реализуется идея непрерывного образования, а сами информационные технологии способствуют повышению мотивации студентов к обучению.*

***Ключевые слова:** образовательный процесс, новые информационные технологии, информатизация образования, учебный процесс, технологии обучения, профессиональная деятельность.*

В сегодняшней концепции высшего образования одной из главных целей является рационализация умственной и интеллектуальной деятельности за счет внедрения в образовательный процесс новейших информационных технологий, повышение качества подготовки специалистов с современным типом мышления, которые будут соответствовать требованиям современного общества.

Применение новых информационных технологий позволяет усовершенствовать механизмы управления общественным устройством, способствует демократизации общества, повышает уровень благосостояния его членов. Процессы, происходящие в связи с информатизацией общества, способствуют не только ускорению научно-технического прогресса, интеллектуализации всех видов человеческой деятельности, но и созданию

качественно новой информационной среды социума, обеспечивающей развитие творческого потенциала индивида [1].

Одним из главных направлений процесса информатизации является информатизация образования — процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и использования современных или новых информационных технологий.

Благодаря этому процессу происходит совершенствование системы образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации и информационно-методических материалов, создание методических систем обучения для развития интеллектуального потенциала обучаемого, формирования умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять учебную и исследовательскую деятельность [2].

Анализ научных источников и педагогической практики показывает, что в настоящее время в образовательном процессе высшей школы преобладает традиционная организация обучения, доминирование нескольких устойчивых тенденций, связанных, прежде всего, с количественными показателями.

Актуальность темы обусловлена тем, что на сегодняшний день существует как минимум две первоочередные задачи, требующие решения в связи с требованиями информатизации высшего образования.

Первая - повышение уровня подготовки специалистов за счет совершенствования технологий обучения, применяемых сегодня в высшей школе, и широкого внедрения в учебный процесс информационных и телекоммуникационных средств, т.е. создание в вузе специальной профессионально-ориентированной обучающей среды, способствующей поступательному развитию информационного взаимодействия между обучающимися и преподавателями на основе использования современных технологий обучения.

Вторая - овладение выпускником вуза комплексом знаний, навыков и умений, выработка качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение задач профессиональной деятельности и комфортное функционирование в условиях информационного общества, в котором информация становится решающим фактором высокой эффективности труда.

Разработкой и внедрением в учебный процесс новых информационных технологий активно занимаются такие исследователи как Полат Е. С., Дмитриева Е. И., Новиков С. В., Полилова Т. А., Цветкова Л. А. и др.

По мнению Полат Е. С., современные педагогические технологии, например, проектная методика, использование компьютерных обучающих программ, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и т.д. [3, с. 123].

Под новыми информационными технологиями понимают программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и

систем информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации [3, с. 87].

Применение информационных технологий в сфере высшего образования способствует достижению следующих целей:

- подготовка обучающихся к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества;

- увеличение степени доступности образования за счет развития средств телекоммуникаций и системы дистанционного обучения;

- интеграция национальной системы образования в научную, производственную, социально-общественную и культурную инфраструктуру мирового сообщества.

Роль преподавателя в условиях информатизации обучения остается не только ведущей, но и еще более усиливается. Это связано с тем, что педагог осуществляет ее в новой педагогической среде, характеризующейся использованием современных информационных средств. Преподаватель получает возможность расширить свое воздействие на обучающихся посредством новых стратегий педагогической деятельности [4, с. 68].

Коммуникативную деятельность студентов при использовании новых информационных технологий Полипова Т. А. предлагает рассматривать в трех аспектах. Во-первых, как свободное общение учащихся в режиме реального времени посредством использования электронной почты и информационных сетей, то есть как аутентичный диалог в письменной форме между партнерами по коммуникации. Во-вторых, как интерактивное диалоговое взаимодействие обучаемого с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации, то есть как человеко-машинный диалог. В-третьих, как общение обучаемых в аудитории в процессе работы с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве стимула для коммуникации и средства воссоздания условий ситуации общения [4, с. 93].

Процесс информатизации образования и связанное с этим использование возможностей новых информационных технологий в процессе обучения приводит не только к изменению организационных форм и методов обучения, но и к возникновению новых методов обучения. Изменяется объем и содержание учебного материала, происходит реструктурирование программ учебных предметов (курсов), интеграция некоторых тем или самих учебных предметов, что приводит к изменению структуры и содержания учебных предметов (курсов) и, следовательно, структуры и содержания образования.

Однако темпы процесса информатизации высшего образования остаются весьма низкими по ряду причин:

- в вузах отсутствует единая методология проектирования и внедрения в педагогическую практику информационных средств обучения;

- разработка научно-педагогических основ информатизации не успевает за развитием компьютерной техники и программно-аппаратных средств;

- применение информационных средств не ориентировано на создание целостных дидактических комплексов, позволяющих на информационном уровне всесторонне обеспечить учебный процесс;

- обучение не связано единым замыслом в рамках технологического подхода, а направлено на достижение конкретных узких (тактических) учебных целей;

- слабо развиты координация и кооперация вузов при разработке программного и методического обеспечения процесса информатизации;

- руководящий и профессорско-преподавательский состав недостаточно подготовлен к использованию современных информационных средств.

Все это приводит к разрыву между потенциальными и реальными возможностями информатизации учебного процесса в вузах, что позволяет сделать вывод о наличии объективно сложившегося противоречия между необходимостью информатизации учебного процесса в высшей школе на основе применения современных информационных технологий обучения и возможностью их реализации в рамках используемых сегодня традиционных моделей обучения.

Однако именно благодаря использованию современных информационных технологий в высшей школе в полной мере реализуется идея непрерывного образования. Кроме того, информационные технологии способствуют повышению мотивации студентов к обучению, проведению различных научно-исследовательских работ, экспериментов, созданию инновационных проектов и написанию статей. Изменяется сущность деятельности преподавателя и студента. Обучающийся имеет возможность получить доступ к гораздо большему количеству разнообразной информации, творчески обрабатывать ее и использовать в процессе дальнейшего обучения. Преподаватель избавляется от необходимости выполнения рутинных действий и вместо этого может уделить внимание анализу самого процесса обучения, наблюдая за развитием студента. Следовательно, на современном этапе развития высшего образования применение информационных технологий является необходимостью, т.к. именно они делают возможной подготовку студентов вузов к жизни и профессиональной деятельности в современном информационном обществе.

Литература:

1. Доманский, Е. Информационное общество и образование: мифология и реальность [Текст] / Е. Доманский // Народное образование. – М. Просвещение 2008. - № 2. - С. 261 – 267.

2. Новиков, С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе [Текст] / С. П. Новиков– М. Просвещение 2003. - № 9. – С. 32 – 38.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации педагог. кадров [Текст] / Под ред. Е. С. Полат. – 2 – е изд.; стер. – М.: Академия, 2005. – 272 с.

4. Полипова, Т. А. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранного языка [Текст] / Т.А.Полипова – М.: Академия 2002. – 142с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНСПЕКТОРОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА

Бугаева Татьяна Ивановна,
канд. пед. наук, доцент,
Савицкая Алена Константиновна,
магистрант направления подготовки
«Профессиональное обучение. Охрана труда»,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «компетентность» и «профессиональная компетентность». Приводится история развития проблемы в контексте изучения ключевых профессиональных компетентностей и обосновывается вывод, что эта дефиниция является интегративной характеристикой качества личности. Сделана попытка классификации профессиональных компетентностей и обосновывается значимость поведенческого компонента для будущего инспектора по охране труда. Показана структура профессионально-поведенческой компетентности инспектора по охране труда и приведены критерии её сформированности.*

***Ключевые слова:** профессионально-поведенческая компетентность, профессиональная деятельность, инспектор по охране труда, специфика формирования компетентности, критерии проявления компетентности.*

***Постановка задачи.** Сегодня общество настоятельно требует разработки новых подходов профессиональной подготовки работника XXI века – специалиста, способного к изучению быстроменяющихся процессов, инициативно участвующего в здоровьесберегающей и охранной деятельности человека, независимого и самостоятельно принимающего решения в сложной производственной ситуации. Одним из таких подходов признан компетентностный подход, позволяющий адекватно оценивать успехи обучающихся в образовательной и будущей практической деятельности [8].*

Многие учёные занимались исследованием профессиональной компетентности, но по настоящее время, среди них нетединой точки зрения в установлении сущности данного понятия. В теории профессионального образования компетентность анализируется с разных позиций и подходов.

Первый подход рассматривает компетентность как черту профессиональной деятельности. К ней относятся такие черты, как оперативность и качество профессиональных действий, мастерство выполнения, уверенность в своих действиях, ощущение принадлежности к

профессиональной среде, понимание проблем профессиональной сферы деятельности, умение правильно принимать решение, профессиональная направленность, гибкость, профессиональные нормы поведения и др.

Второй подход рассматривает компетентность как *совокупность знаний, умений, навыков* при совместной работе в профессиональной группе; потенциальные знания сферы профессиональной деятельности, понимание дела, знание своего и смежного предмета деятельности, накопленные знания и приёмы в профессии, способности применять эти знания, умения и навыки в конкретной производственной деятельности, способности к анализу в общественной сфере, опыт профессионального взаимодействия с коллегами, умение самостоятельно работать и т. п.

Третий подход предполагает считать, что компетентность – это *совокупность психологических качеств и индивидуальных возможностей* общественно-полезного, профессионального поведения, и включает в себя такие индикаторы, как: готовность к личностному совершенствованию, к карьерному и профессиональному росту; многогранность личностных качеств, типологическая предрасположенность, профессиональная культура, гибкость и приспособляемость к различным ситуациям и обстоятельствам; готовность к выполнению этических норм и правил; высоконравственные установки и ориентации; широкий профессиональный и общекультурный кругозор; предрасположенность к самосовершенствованию; высокая увлечённость профессией; способность доходчиво выражать собственную точку зрения; эстетическое видение гармонии и креативное мышление.

Четвёртый подход подразумевает компетентность, как *способность находить решение профессиональной проблемы*: нахождение решения в сложной практической ситуации, решение инженерно-технической управленческой задачи; мобильное реагирование на изменившиеся производственные ситуации, профессиональное видение и кругозор.

История развития проблемы. Многие учёные обращались к вопросам изучения проблемы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Так, исследователь Н.Ф. Ефремова, опираясь на синергетический подход, определяет это понятие через *комплексные качества личности*, её индивидуальные способности в реализации ранее приобретённых знаний, умений и навыков [7]; А.В. Хуторской, основываясь на личностно-ориентированном подходе в обучении, считает, что компетентность выступает в виде *целостности смысловых профессионально-направленных ориентаций* человека, которые ему необходимы для продуктивной производственной деятельности [12].

Такие учёные, как В.А. Болотов и В.В. Сериков, также придерживаются точки зрения, что сущностной основой компетентности является *комплекс качеств личности*, которые существуя как продукт обучения, являются результатом индивидуального развития, личностного продвижения в профессиональном росте, итогом самоорганизации и сформировавшегося деятельностного и личностного опыта [4]. С иной стороны, они утверждают, что компетентность – это *способ выражения знаний, умений, навыков*,

содействующий личностной самореализации, через самоактуализацию в профессиональной среде. В результате этого, процесс подготовки будущего специалиста становится самоосмысленным, личностно-сориентированным, что в целом приводит его к обоснованной мотивации. Все это поддерживается личностным стремлением к самореализации, опирается на внутренние типологические преимущества, психологические особенности, с учетом полной осмысленности и готовности в реализации знаний, умений и навыков практической деятельности.

Особое внимание проблеме изучения компетентности уделял Дж. Равен, который под дефиницией «компетентность» понимал «специальную способность человека, нужную ему для выполнения определённого действия в теоретической предметной области, охватывающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия» [10].

Большинство учёных понятие «компетентность» характеризуют системными, комплексными характеристиками личности, которые в своей основе являются интегрированными новообразованиями. Так, А.Г. Бермус, эту дефиницию обозначает как «системное единство, объединяющее персональные, предметные и инструментальные качества личности» [3]. Учёный М.А. Чошанов подтверждает эту мысль, указывая, что «компетентность – это не элементарное обладание знаниями, а постоянное устремление к их обновлению и применению в конкретных условиях, то есть обладание оперативной и мобильной информацией: эластичность и критичность мышления, которая подразумевает способность предопределять свой выбор на наиболее оптимальных и эффективных решениях и отвергать ложные» [13].

Теперь, разобравшись в сущности градообразующего понятия «компетентность» перейдем к понятию «*профессиональная компетентность*». Отметим, что, в общем виде, профессиональная компетентность определяется как индивидуально-психологическое образование личности, характеризующее степень соответствия характеристик и качеств личности запросам и требованиям конкретной профессии. Обычно к таким требованиям относят: профессиональные знания, умения, навыки, профессионально важные свойства и особенности личности, психологическую готовность к профессиональной деятельности, профессиональную мобильность и его накопленный опыт трудовой деятельности.

Исследуя проблему профессиональной компетентности, мы пришли к очевидному выводу, что это словосочетание так же, как и его единичное понятие, характеризуется комплексным подходом к его определению. Например, исследователь А.Г. Пашков, профессиональную компетентность определяет как «интегральную характеристику деловых и персональных качеств специалиста, которая отражает не только уровень знаний, умений, навыков, опыта, необходимого для достижения целей профессиональной деятельности, но и социальную и нравственную точку зрения личности» [9, с. 129]. По его мнению, содержательная часть этого сложного понятия включает множество близких по направленности, но всё же совершенно разных в предметном отношении

компонентов: информационную, психологическую, коммуникативную, социальную, специальную, экологическую и валеологическую компетентности.

Ю.Г. Татур, определяя это комплексное понятие, также вкладывает в него интегрированные составляющие: личностные устремления и способности в реализации собственных возможностей, понимание социальной важности профессиональной деятельности и персональной ответственности за её результаты, потребности самосовершенствования [11]. Ему вторит А.В. Баранникова, указывая, что «компетентным считается тот, чья деятельность, поведение адекватны появляющимся проблемам» [2, с. 65]. Исследователь В.Г. Горб, вкладывает в профессиональную компетентность потенциальные возможности индивида, а именно: «профессиональные и статусные перспективы по воплощению в жизнь индивидом государственных, социальных и личностных полномочий в профессиональной деятельности» [6, с. 11].

Группируя составляющие этого понятия, многие учёные, представляют профессиональную компетентность через различные точки зрения и подходы. Представим одну из таких классификаций [1; 5; 12]:

1) информационная компетентность – умения накапливать, систематизировать и обрабатывать данные (информацию) с помощью информационных технологий;

2) социальная компетентность – умение координировать деятельность трудового коллектива, способность создавать атмосферу сотрудничества и партнёрства в профессиональной среде;

3) культурная компетентность – знание культурных особенностей и устоявшихся культурных норм; ненавязчивое умение придерживаться культурно-ценностным ориентациям и традициям; уважение к другому (неродному) языку и к лицам, разговаривающим на нём; толерантное отношение к национальным символам, атрибутам, принятым в данном трудовом сообществе;

4) психологическая компетентность – опыт межличностного взаимоотношения в трудовом коллективе, умение организовать плодотворное взаимодействие между членами коллектива, способность к самореализации в решении поставленных задач, с учётом индивидуальных психологических качеств, а также способность к саморефлексии;

5) экологическая компетентность – знание законов и закономерностей развития природных экосистем, ответственности перед обществом в нанесении природному окружению загрязнения или другого вреда в процессе профессиональной деятельности;

6) валеологическая компетентность – наличие знаний и умений в сфере безопасности жизнедеятельности, гигиены труда и производственной санитарии, а также в вопросах здорового образа жизни;

7) специальная компетентность – наличие специальных, профессиональных знаний, умений и навыков, а также знаний и умений в применении технологий и других прогрессивных средств и методов в организации и реализации профессиональной деятельности;

8) коммуникативная компетентность – высокий уровень культуры профессиональной речи и этики делового общения, владение иностранными языками;

9) поведенческая компетентность – способность быстро и эффективно решать профессиональные и личностные проблемы.

Из всех перечисленных групп профессиональной компетентности, наиболее подробно рассмотрим именно *поведенческую компоненту*.

Поскольку в профессиональной деятельности каждый специалист находится в окружении коллег по работе, то именно поведенческая компетентность играет не последнюю роль в профессиональной среде, причём её роль резко возрастает, когда он выступает в роли руководителя трудового коллектива. Инспектор по охране труда, в силу своих профессиональных функций постоянно сталкивается с людьми и поведенческий компонент компетентности становится наиболее актуальным.

Наличие развитой профессионально-поведенческой компетентности будущего инспектора по охране труда позволяет ему приспособиться и проявить себя квалифицированно не только в своем коллективе коллег-инспекторов, но и в общении с субъектами профессиональной деятельности. Профессионально-поведенческая компетентность выражается через желание и умение продуктивно работать по принципу коллективной деятельности, сочетая внутригрупповую и межгрупповую конкуренцию; через умение соединять свои личные цели и заинтересованности с интересами трудового коллектива; через способности подчинять свои интересы для достижения общественного успеха. Инспектор по охране труда часто стоит перед дилеммой в принятии какого-то профессионального решения. Например, выбор сталкивается с вопросами объективной оценки нарушений норм и правил охраны труда с одной стороны, и правильным наказанием виновных (ответственных) за эти нарушения – с другой стороны. Легко принимать правильное решение, когда были все объективные предпосылки устранить недочёты и нарушения безопасного труда работников со стороны ответственного лица (финансовые, материальные, людские ресурсы и т. п.), но сложно – когда таких возможностей в принципе не было, но было огромное желание их устранить. Не всегда наказание со стороны инспектора в виде строгого предписания является объективным, так как, иногда желание и стремление ответственного лица к устранению недостатков было огромным, но объективные причины не дали возможность воплотить устранение в жизнь (недостаточно полномочий, не хватало (или вовсе не было) материальных ресурсов, коллизии в нормативно-правовой базы и т. п.).

Обсуждение. Формирование профессионально-поведенческой компетентности как одной из составляющих профессиональной компетентности будущих инспекторов по охране труда рассматривается в теории профессионального образования в качестве приоритетной проблемы. Важность формирования профессионально-поведенческой компетентности, обуславливается следующими обстоятельствами:

- введение в образовательные стандарты по подготовке специалистов по охране труда не только общих компетенций обучающихся, но и поведенческих

компетенций для будущих инспекторов по охране труда, как ключевых компетенций такой сферы деятельности;

- постоянно растёт конкуренция специалистов на рынке труда по вопросам контроля над соблюдением безопасности выполняемых работ;

- повышается требовательность к формированию компетенций поведенческого характера, в процессе профессиональной подготовки будущих инспекторов по охране труда;

- повышается значимость в соблюдении и выполнении этических норм, будущими инспекторами по охране труда, с позиции поведенческого характера в случае принятия ими ответственных (судьбоносных) решений;

- присутствует специфика в формировании профессионально-поведенческой компетентности будущих инспекторов по охране труда, которая заключается в единстве нравственно-значимых, этически-выверенных решений в работе инспектора по охране труда, а также в особенностях обеспечения содержательной и процессуальной частей изучаемых дисциплин профессионально-ориентированного цикла учебной программы. Единство этих составляющих обеспечит интеграцию морально-этических начал и реализацию профессиональных знаний, опыта, при условии применения научно обоснованных образовательных технологий, активных методов и форм обучения, что создаст благоприятные условия для повышения качества нравственной и профессиональной подготовки специалистов по охране труда.

А теперь попытаемся определить структуру профессионально-поведенческой компетентности будущих инспекторов по охране труда, а также выделить компоненты и критерии её сформированности. С учётом теоретических предпосылок в определении поведенческих компетентностей и специфики подготовки будущих инспекторов по охране труда, проведённого анализа психолого-педагогической и специальной литературы, а также, с учетом многолетнего практического опыта в этой сфере, предлагаем следующие компоненты и критерии:

1) *мотивационно-ценностный компонент* показывает мотивационную и целевую направленность к реализации профессионально-поведенческой компетентности. Критерии проявления такого компонента выражаются через мотивацию к управленческой деятельности в сфере охраны труда, в личностном контроле над собой, через целевые установки в реализации выбранной профессии;

2) *эмоционально-волевой компонент* отражает умение владеть своими эмоциями без отрицательных проявлений; способность волевого усилия в достижении профессиональных целей; мобилизация психофизиологических возможностей для достижения цели. Критерии проявления такого компонента выражаются через эмоциональную устойчивость, умение сдерживать отрицательные эмоции, целеустремлённость и целенаправленность в своих действиях, волевые качества (выдержка, сила воли, терпение, дисциплинированность), эмоциональная гибкость;

3) *содержательно-поведенческий компонент* отражает сформированность личностных качеств профессионального поведения,

способность находить правильные решения в стандартных и нестандартных производственных ситуациях, знание механизмов управленческо-поведенческой деятельности трудового коллектива. Критерии проявления такого компонента выражаются через гибкость (интеллектуальная, поведенческая), профессиональную мобильность; чувство ответственности; способность работы в коллективе;

4) *деятельностный компонент* отражает операционные способности и умения личности; умения применять теорию и переводить её в поведенческую практику; опыт проявления поведенческой деятельности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях. Критерии проявления такого компонента выражаются через способности решать профессионально личностные задачи, опираясь на профессиональный и жизненный опыт; активная, деятельностная позиция по отношению к себе и окружающим;

5) *рефлексивно-оценочный компонент* показывает отношение к содержанию поведенческой компетентности и объекту её приложения. Критерии проявления такого компонента выражаются через степень сформированности объективно оценивать свои способности; умения и возможности адекватно реагировать профессиональные вызовы; через рефлексию на собственное поведение и поведение своих коллег.

Выводы. Обобщая проведённый анализ можно сделать вывод, что при профессиональной подготовке будущих инспекторов по охране труда, ориентированной на профессионально-поведенческий компетентностный подход, необходимо учитывать следующие факторы: мотивационно-ценностные, эмоционально-волевые, содержательно-поведенческие, деятельностные и рефлексивно-оценочные. Все они учитывают разные стороны профессионально-поведенческой компетентности в системе профессиональной подготовки будущих инспекторов по охране труда, и отвечают персональным требованиям, потенциальным возможностям личности, с одной стороны, и запросам к будущей профессиональной деятельности – с другой стороны.

Литература:

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

2. Баранников А.В. Теория и практика самообразования учащихся: автореф. ... докт. пед. наук / А.В. Баранников. – М., 2002. – 392 с.

3. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус, А.Г. Асмолов // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005.

4. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

5. Варданян Ю.В. Развитие студента как субъекта профессионально-педагогической компетентности в процессе изучения психологии: монография / Ю.В. Варданян. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. – 200 с.
6. Горб В.Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В.Г. Горб // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 10–14.
7. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография / Н.Ф. Ефремова. – Ростов н/Д : Аркол, 2010. – 386 с.
8. Кон И.С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология / И.С. Кон. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 608 с.
9. Пашков А.Г. Научная организация образовательного процесса / А.Г. Пашков. – М., 2004. – 249 с.
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : «Когито-Центр», 1999. – 144 с.
11. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценке результатов образования / Ю.Г. Татур // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 22–31.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
13. Чошанов М.А. Дидактическая инженерия и проектирование обучающих технологий / М.А. Чошанов. – Блумингтон; Индиана : Экслибрис, 2009. – 425 с.

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ДИАГНОСТИКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Горун Анна Юрьевна

аспирант

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В статье обосновывается необходимость пересмотра процедуры оценивания учебных достижений студентов. Автором предложен квалиметрический подход к диагностике уровня сформированности компетенций, рассматривается метод групповых экспертных оценок как наиболее перспективный, объективный и стандартизированный среди существующих способов диагностики.*

***Ключевые слова:** качество образования, диагностика, квалиметрический подход, метод групповых экспертных оценок.*

Внедрение Государственных образовательных стандартов Высшего профессионального образования, предполагающих реализацию компетентностного подхода, приводит к необходимости внесения изменений в образовательный процесс, в деятельность преподавателей и обучающихся, пересмотру целей и результатов обучения.

Приоритетным становится не содержание обучения (усвоение определенных сведений), а результат образовательного процесса, который выражается в различного рода компетенциях, формируемых у студентов в процессе обучения. Это, в свою очередь, вызывает необходимость пересмотра процедуры оценивания учебных достижений, смещая акцент с оценки знаний к оценке сформированности компетенций.

В настоящее время проверка знаний студентов происходит посредством выставления оценок (балльная система), полученных в процессе обучения и контроля. При этом оценивается уровень усвоения определенного объема теоретических знаний, обладание определенными навыками и умениями. Но при таком подходе не подлежит оцениванию уровень владения компетенциями. Поэтому перед профессорско-преподавательским составом высшей школы стоит задача разработки и внедрения технологий и методов обучения и контроля, оценки результатов образовательной деятельности, выражающихся в терминах компетенций. И только в случае измеримости каждой компетенции на разных этапах ее формирования, компетентностный подход даст положительный результат [1]. Таким образом, актуальным становится поиск новых путей и механизмов диагностики сформированности компетенций.

Цель данной статьи – обосновать необходимость использования квалиметрического подхода при оценке уровня сформированности компетенций студентов в процессе обучения.

Основная часть. Анализ научно-педагогической литературы указывает на недостаточность разработанности проблемы оценки сформированности компетенций, на отсутствие единых требований к процедурам оценивания, к критериям, показателям и индикаторам оценки качества образования. [4]

В существующих на сегодняшний день моделях оценки качества подготовки студентов содержится ряд недостатков (двухуровневая оценка, не учитывается разное количество заданий в разделах, их уровень сложности и т.д.). Поэтому установление соответствия между уровнем сформированности компетенций у студентов и требованиями образовательных стандартов (эталон качества) возможно, на наш взгляд, средствами квалиметрии, дающими возможность выразить качество педагогических объектов в количественных параметрах.

Термин «квалиметрия» (от лат. *quales* – качество и др.-греч. μέτρον – мерю) был введен в отечественную науку в конце 60-х годов XX века группой советских ученых во главе с Г.Г. Азгальдовым. В рамках квалиметрии, как самостоятельной науки, изучаются методики количественных оценок качества разнородных объектов.

Первоначально квалиметрия разрабатывалась в рамках технической и экономической наук, однако, впоследствии ее методология и основы подхода были применены и к гуманитарным наукам. Одним из таких направлений стала педагогическая квалиметрия – оценка дидактических и педагогических объектов методами квалиметрии [3].

Такие зарубежные и российские исследователи, как Дж. Глас, Дж. Стэнли [2], А.И. Субетто [5], В.С. Черепанов [6], О.Ф. Шихова [7], Ю.А. Шихов [8] и др. в своих трудах рассматривали следующие принципы оценивания качества различных педагогических объектов: систематичности, объективности, научности, действенности, технологичности, периодичности и др., которые обеспечат процедуру контроля объективной оценкой и будут способствовать активизации педагогической деятельности.

По мнению А.И. Субетто, квалиметрия в образовании – наука о качестве образования во всем его многообразии: качество развития и функционирования образовательных систем; учебно-воспитательного процесса, преподавательского состава, обучающихся и т.д.

При рассмотрении проблем качества образования в вузе возникает вопрос оценивания этой характеристики, как в целом, так и на отдельных этапах. Об эффективности процесса образования можно судить по достигнутому результату, который должен быть определенным образом диагностирован. Способы диагностирования могут быть разнообразными: от сравнения объектов по внешним признакам до количественной оценки объекта с помощью педагогических измерителей.

Процедура диагностики уровня сформированности компетенций студентов состоит из нескольких этапов. Подготовительный этап включает в себя

принятие решения о проведении диагностики, определение ее целей. Далее необходимо произвести отбор и структурирование диагностируемого материала (компетенций); разработать оценочные средства (конструирование контрольно-измерительного материала в соответствии с выделенной структурой и содержанием диагностируемых компетенций). Следующий этап предполагает проведение процедуры диагностики компетенций, обработку и анализ полученных результатов. На заключительном этапе по результатам диагностики вносятся коррективы в учебный процесс.

Методы квалиметрического мониторинга различаются в зависимости от особенностей продукции или услуг: инструментальные, расчетно-аналитические, опытные, лабораторные, органолептические, социальные, балльные и т.д. В основу педагогической квалиметрии заложены экспертные методы и, в частности, метод групповых экспертных оценок (ГЭО) [6]. Суть экспертного метода заключается в том, что отобранная в соответствии с требованиями (с оценкой их компетентности, численности и согласованности) группа экспертов в процессе обсуждения даёт коллективную экспертную оценку, которая является более достоверной и вероятной, чем мнение одного эксперта. В роли экспертов могут выступать преподаватели вуза, представители работодателей, а также студенты.

В общем виде процедура диагностики уровня сформированности компетенций студентов по определенному направлению подготовки методом ГЭО выглядит следующим образом.

Для проведения оценки необходимо определить перечень диагностируемых компетенций в соответствии с государственным образовательным стандартом по направлению подготовки студента. Далее эксперты, опираясь на свои знания и интуицию, оценивают необходимость и важность (в рамках проводимой диагностики) каждой из предложенных компетенций, тем самым присваивая им весовой коэффициент.

После того, как определился набор относительно важных для диагностики компетенций, группа отобранных экспертов будет оценивать уровень сформированности компетенций в соответствии с выбранной шкалой и выделенными критериями. Затем рассчитывается оценка групповых показателей, и, применив математический аппарат, находится их весомость во всей группе.

Таким образом, метод ГЭО, является одним из основных в педагогической квалиметрии, позволяющий обрабатывать значительные массивы информации, в том числе слабоформализованной и нечисловой, характерной для педагогических исследований [9]. Данный метод дает возможность алгоритмизировать процедуры педагогической экспертизы компетенций, сформировать компетентностную модель и диагностировать уровень сформированности входящих в нее компетенций.

Заключение. Использование квалиметрического подхода для диагностики уровня сформированности компетенций студентов предоставит возможность получить объективные, валидные, ценностные результаты измерений. Что, в свою очередь, позволит скорректировать содержание обучения по

формированию компетенций и повысить качество образовательного процесса.

Литература:

1. Борисова Е.В. Квалиметрия компетенций: методологические подходы и методы: монография./ Е.В. Борисова. – Тверь: ТГТУ, 2010. – 152 с.
2. Глас Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
3. Снигирева, Т.А. Основы качественной технологии диагностики структуры знаний обучаемых / Т.А. Снигирева; науч. ред. В.С. Черепанов. – Москва-Ижевск: Экспертиза, 2006. – 124 с.
4. Современный воспитательный процесс в образовательной организации: ч.1. научный доклад/под ред. Л. В. Алиевой. – Тольятти: Кассандра, 2015. – 74 с.
5. Субетто А.И. Квалиметрия в образовании: методология, методика и практика. / А.И Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 97 с.
6. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. /В.С. Черепанов – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
7. Шихова О.Ф. Основы квалиметрии вузовского образовательного стандарта: моногр. /О.Ф Шихова. – Москва; Ижевск: Удмуртский университет, 2006. – 232 с.
8. Шихов Ю.А. Квалиметрический мониторинг качества фундаментальной подготовки в техническом вузе: моногр. / Ю.А. Шихов. – М.; СПб.; Ижевск: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов: Стикс: ИжГТУ, 2007. – 208 с.
9. Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы/ О.Ф. Шихова, Ю.А. Шихов/ Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 40-57.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Иващенко Елена Витальевна,
старший преподаватель кафедры теории
и практики перевода и общего языкознания
ГОУ ВПО «Донбасский государственный
технический университет», г. Алчевск, ЛНР

***Аннотация.** Статья посвящена внедрению новых мультимедийных технологий в процесс обучения иностранным языкам в ВУЗах. Компьютерные технологии обучения призваны обеспечить качественно новый уровень образования. В современной системе образования все активнее используются информационные технологии и компьютерные телекоммуникации. Широкое многообразие технологий позволяет сделать обучение более насыщенным и интересным. Рассматриваются возможности использования новой, уникальной формы проведения занятий как дистанционное обучение, электронных учебников, on-line словарей и интерактивной доски для обучения иностранному языку.*

***Ключевые слова:** мультимедийные технологии, эффективность обучения, информационные технологии, компьютерные телекоммуникации, дистанционное образование, мультимедийный учебник, интерактивная доска, on-line словари, Интернет, новые педагогические технологии обучения.*

Как известно, существует большое разнообразие средств обучения иностранному языку. Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам - один из важных проблемных вопросов современной методики. С ним в первую очередь связана реализация массового обучения двум из четырех основных видов речевой деятельности: аудированию и говорению. Для достижения этой цели используются разнообразные ТСО.

В настоящее время идёт активное внедрение новых мультимедийных технологий в процесс обучения иностранным языкам. Основной упор делается на оснащение высших учебных заведений компьютерами с последующим подключением к сети Интернет. С каждым годом этот процесс становится всё более стремительным, так как правительством ставится задача реформирования системы образования с целью повышения эффективности обучения. Компьютерные технологии призваны обеспечить качественно новый уровень образования, привести современную высшую школу к гуманитаризации содержания образования и гуманизации всей образовательной системы в целом. Гуманизация и демократизация предполагают изменение педагогической системы, создание и применение новой педагогической технологии обучения, направленной, главным образом, на развитие познавательной активности

учащихся.

Использование современных мультимедиа технологий эффективно на всех ступенях обучения иностранному языку и при работе со студентами разных групп. Данный подход в обучении позволяет не только повысить мотивацию, но и обеспечивает индивидуальный подход каждому студенту. Однако для достижения оптимального результата необходимо правильно оценивать достоинства и недостатки мультимедийных обучающих средств в целом на основе анализа основных составляющих мультимедиа [9; с. 87].

Современная система образования все активнее использует информационные технологии и компьютерные телекоммуникации. Особенно динамично развивается система дистанционного образования, чему способствует ряд факторов, и прежде всего - оснащение образовательных учреждений мощной компьютерной техникой и развитие сообщества сетей Интернет.

Лекционно-семинарская форма обучения давно потеряла свою эффективность - практика доказала, что почти 50% учебного времени тратится впустую. Изучая зарубежный опыт, автор утверждает, что можно выделить следующий важный аспект: преподаватель выступает не в роли распространителя информации (как это традиционно принято), а в роли консультанта, советчика, иногда даже коллеги обучаемого. Это дает некоторые положительные моменты: студенты активно участвуют в процессе обучения, приучаются мыслить самостоятельно, выдвигать свои точки зрения, моделировать реальные ситуации [5; с. 31].

Развитие информационных технологий предоставило новую, уникальную возможность проведения занятий - внедрение дистанционной формы обучения. Она, во-первых, позволяет самому обучаемому выбрать и время и место для обучения, во-вторых, дает возможность получить образование лицам, лишенным получить традиционное образование в силу тех или иных причин, в-третьих, использовать в обучении новые информационные технологии, в-четвертых, в определенной степени сокращает расходы на обучение. С другой стороны, дистанционное образование усиливает возможности индивидуализации обучения.

Как правило, электронные учебники применяются в дистанционной форме обучения. Достоинствами этих учебников являются: во-первых, их мобильность, во-вторых, доступность связи с развитием компьютерных сетей, в-третьих, адекватность уровню развития современных научных знаний. С другой стороны, создание электронных учебников способствует также решению и такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. В них также может содержаться большое количество упражнений и примеров, подробно иллюстрироваться в динамике различные виды информации. Кроме того, при помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний - компьютерное тестирование.

Обычно мультимедийный учебник представляет собой комплект обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, размещаемых на магнитных носителях, в которых отражено основное научное

содержание учебной дисциплины. Мультимедийный учебник часто дополняет обычный, а особенно эффективен в тех случаях, когда он:

- обеспечивает практически мгновенную обратную связь;
- помогает быстро найти необходимую информацию (в том числе контекстный поиск), поиск которой в обычном учебнике затруднен;
- существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям;
- наряду с кратким текстом - показывает, рассказывает, моделирует и т.д. (именно здесь проявляются возможности и преимущества мультимедиа-технологий) позволяет быстро, но в темпе наиболее подходящем для конкретного индивидуума, проверить знания по определенному разделу [3; с. 54].

В настоящее время студенты все чаще обращаются к электронным словарям. Электронный словарь - это определенным образом систематизированная лексическая информация (словарная база данных), хранящаяся в компьютерной памяти, а также комплекс программ для обработки этой информации и представления ее на экране. Электронный словарь соединяет в себе функции поиска интересующей информации, демонстрации языковых закономерностей и дает возможность освоить учебный материал с помощью специальной системы упражнений. Все современные электронные словари используют звуковые средства мультимедийных персональных компьютеров для воспроизведения произношения [8; с. 23]. Наибольшей популярностью пользуются такие словари как *Мультилекс*, который содержит более 2 500 000 слов в, *Промпт* - осуществляющий перевод предложений с русского на английский и французский и наоборот, *Webster Dictionnaire* - охарактеризованный как один из самых лучших словарей на данное время, *Une vu-Dictionnaire* -электронная система машинного поиска одновременно в 112 словарях различной тематики и направленности, *Lingvo* - содержащий порядка 70 00 слов.

Использование электронных on-line словарей представляется особенно удобным при необходимости перевода не одной словарной единицы, а сразу некоторого их количества, например при работе с «ключевыми словами» текста, диалога и т.д., при выполнении упражнений по обучению чтению на предтекстовом этапе. И конечно, возможность использования практически любого словаря через Интернет экономит время и силы, способствует творческой работе. [8; с. 67].

Широкое многообразие технологий в обучении позволяет сделать уроки более насыщенными и интересными. Данный подход мотивирует учащихся на работу, облегчает понимание иностранного языка. К примеру, при работе с гипертекстом учащиеся не просто листают по порядку страницы текста, он могут отклониться от линейного описания по какой либо ссылке, т.е. сами управляют процессом выдачи информации [8; с. 67].

Использование проекционной техники в сочетании с аудиосредствами дает возможность привлекать на занятиях при объяснении нового материала тезисы, таблицы, видео и справочные материалы, при анализе текстов - схемы и данные

электронных словарей. Это позволяет реализовать принципы наглядности, доступности и системности изложения материала [7; с. 26].

Поистине революционным изобретением является интерактивная доска SMART Board. Используя такую доску, преподаватель может сочетать проверенные методы и приемы работы с обычной доской с набором интерактивных и мультимедийных возможностей. Электронная доска SMART позволяет осуществлять:

- активное комментирование материала: выделение, уточнение, добавление дополнительной информации посредством электронных маркеров с возможностью изменить цвет и толщину линии;

- полноценную работу по переводу текста и отдельных предложений с указанием связей и взаимоотношений между словами;

- набор посредством виртуальной клавиатуры любого текста задания в любом приложении и его демонстрацию в режиме реального времени;

- не только знакомство с тестовыми заданиями в режиме просмотра, но и показательное тестирование отдельного ученика или группы учеников для всей аудитории, если в школе отсутствует компьютерный класс или он не может быть предоставлен учителю в данный момент;

- сохранение результатов в отдельном файле в виде картинок или в HTML и PDF-формате [2; с. 33].

Материалы, представленные в SMART Notebook, можно активно использовать при изучении всех разделов изучаемого языка. Оно позволяет создавать записи, которые могут включать различные виды информации (тексты, видео, схемы, таблицы, знаки, рисунки). Программное обеспечение обладает широкими возможностями. При объяснении грамматического материала (например: составление различных типов предложений) использование разноцветных карандашей помогает выделить главное, заострить внимание на употреблении нужной формы смыслового глагола и местоположении вспомогательного в предложении. На экране можно запечатлеть ход мыслей, зафиксировать порядок работы и, при необходимости, есть возможность вернуться к началу изложения или более сложному аспекту материала урока (например: тема «Разница в употреблении и образовании времен. Функция «drag and drop» позволяет перемещать картинки и слова при выполнении заданий типа: «подбери под пару», «сделай сочетание», «соотнеси» (в отличие от презентаций PowerPoint, где все объекты размещаются на своих местах в ходе создания, далее произвольным образом не могут быть изменены). На одном слайде можно разместить несколько кадров данного урока и проследить ход мысли. Весь материал проведенного урока с интерактивной доской можно сохранить в записи и учителю нет необходимости все заново писать и создавать [2; с. 32].

Большой иллюстративный материал, представленный в SMART Notebook, позволяет осуществлять введение новой лексики, наработку слов для лексических минимумов. Удобным является структурирование по темам (человек, животные, погода, природа, транспорт, одежда и т.д.). Картинки можно копировать как в сам Notebook, так и в различные редакторы (Word,

Power Point). При работе с картинками SMART Notebook возможно не только вводить новые лексические единицы, но и обучать постановке вопроса, составлению высказывания, организации диалога [2; с. 31].

Таким образом, используя интерактивную доску, мы можем организовать постоянную работу учащегося в электронном виде. Это значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся, находящихся в классе. Кроме того, программное обеспечение SMART позволяет не только, как уже говорилось, сохранять слайды экранов, но и выстраивать их в нужной последовательности, в том числе и в виде альбомов. Можно просматривать слайды таких альбомов и повторно их комментировать. Это при сохранении заданий, выполненных учеником на доске, позволяет проследить динамику усвоения материала каждым учащимся, выделить типичные и повторяющиеся ошибки. В данном случае нам также может помочь утилита SMART Recorder, которую мы используем как для записи алгоритмов перевода текстов и работы со словарем, так и для анализа индивидуальной работы ученика.

Необходимо учесть и важный психологический момент: современные студенты, которые привыкли пользоваться компьютерами с многочисленными играми и телевизорами с агрессивным видеорядом, подобным образом лучше воспринимают окружающую действительность. Возможности интерактивной доски позволяют переключить обучающихся на понимание того, что видео и игровые программы успешно используются для обучения, способствуя развитию творческой активности, увлечению предметом, созданию наилучших условий для овладения навыками аудирования и говорения, что обеспечивает в конечном счете эффективность усвоения материала на уроках иностранного языка.

Уже общепринято, что мультимедийные технологии дают высокий эффект обучения иностранному языку. Но в отличие от мультимедийного проектора интерактивная доска не просто позволяет отобразить мобильную информацию, является не только средством визуального сопровождения урока, но и дает возможность включить учащихся в диалоговый режим обучения. Взаимодействие с интерактивной доской больше походит на диалог с партнером, чем на ряд монологических высказываний с возможностью печатать текст или продемонстрировать картинку. Интерактивная доска дает возможность перемещать объекты, менять их свойства (увеличивать, уменьшать, разворачивать). На доске мы имеем не просто изображение, мы можем его «оживить» и комментировать происходящий процесс, она действительно, является невероятно гибким и удобным инструментом для записи, отображения и анализа информации любого формата, дает возможность работать с электронной картой, схемой, рисунком, картинкой [2; с. 31].

Согласно исследованиям, преподаватели иностранного языка которые имеют достаточный опыт работы с интерактивной доской, определили для себя ее несомненные преимущества:

- работа с доской в полной мере позволяет реализовать принцип наглядности;

- яркие и привлекательные материалы коллекции воспитывают в детях эстетический вкус;
- интерактивные возможности доски позволяют снять трудности в процессе монологического высказывания;
- возможность вырезать и стирать объекты с экрана, копировать и вставлять их, отменять или возвращать действия придает учащимся больше уверенности: они знают, что всегда могут вернуться на шаг назад, что-то изменить или исправить.

В этой связи использование функциональных возможностей интерактивной доски видится наиболее целесообразным в работе с грамматическим аспектом языка. Введение и закрепление грамматического материала существенно облегчено, если применяются SMART-технологии. Учащиеся имеют возможность моделировать грамматические конструкции, составлять предложения, менять порядок слов в предложении.

Интерактивная доска позволяет работать без использования клавиатуры, «мыши» и монитора компьютера. Все необходимые действия можно проделывать непосредственно на экране посредством специального маркера или даже пальца. Учитель не отвлекается от урока для проведения необходимых манипуляций за компьютером. Это положительно сказывается на качестве подачи учебного материала. Возможность игровых элементов на уроках с применением SMART-board делает уроки ярче, значительно повышает уровень мотивации учащихся, их заинтересованность в предмете.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Процесс обучения иностранному языку является сложной, постоянно развивающейся системой. Компьютеризация обучения иностранному языку помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка, на данный момент существует огромный выбор мультимедиа продукции, Интернет страничек, содержащих информацию необходимую для изучения иностранного языка, электронных учебников, баз данных с тематическими текстами и упражнениями. Мультимедийные технологии внедряются с недавнего времени, но несмотря на это, с каждым днём всё больше и больше пользуются успехом в обучении иностранным языкам.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход /А.А. Вербицкий - М.: 1991. - с. 178
2. Использование современных технологий обучения иностранному языку в учебно-воспитательном процессе при реализации ФГОС нового поколения в школе и вузе. Сборник материалов III Республиканской научно практической конференции / Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2015. – 73 с.
3. Носенко Э.Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе / Э.Л. Носенко - М.:2000.-с. 215
4. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е.И. Пассов - М.:1997.-с. 284
5. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ №2,3 2001.-с. 54

6. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ №2, 3 2000.-67 с.
7. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат// ИЯШ №1 2000.- с. 18
8. Руденко-Моргун, О.И. Компьютерные технологии как новая форма обучения / О.И. Руденко-Моргун - М.: 2002.-с. 193
9. Щепилова, А.Я. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному / А.Я Щепилова - М.: 2005.-с. 257

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Исаева Юлия Александровна,
аспирант
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР

Аннотация. В статье предпринята попытка систематизации компьютерных программ, используемых для подготовки специалистов в вузах. Основным критерием при этом выступили дидактические возможности использования. Дана краткая характеристика каждой из групп.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерная программа, профессиональная подготовка.

Введение. Невозможно представить современное общество без развития информатизации. При этом одним из приоритетных направлений этого процесса является внедрение средств новых информационных технологий в систему образования. Применение их в образовании – реальность для всех цивилизованных стран мира, поскольку они открывают совершенно новые технологические варианты обучения, которые связаны с уникальными возможностями современных компьютеров.

В настоящее время актуальны два направления компьютеризации обучения. Первое предполагает овладение компьютерной грамотностью, поскольку умение пользоваться продуктами информационных технологий – это обязательная часть «интеллектуального багажа» нашего современника. Второе направление рассматривает компьютерные технологии как мощное средство обучения, способное повысить его эффективность. Особенность этого обучения состоит в поэтапности самостоятельной деятельности студентов, а также в наличии оперативной обратной связи, служащей основанием для возможной индивидуализации и дифференциации обучения: «Скажут — ты забудешь, покажут — запомнишь, сам сделаешь — поймёшь».

Важным качеством компьютерных программ является их сочетаемость и органическая связь с классическими методами и приёмами обучения, поскольку они рассчитаны на комплексное использование с другими имеющимися в распоряжении преподавателя методическими средствами и могут быть применены на любом этапе занятия соответственно с поставленными целями и задачами. **Целью данной статьи** является попытка систематизировать типы компьютерных программ, используемых в высшей школе.

Основная часть. Целью современного образования является предоставление обучающимся оптимальных условий для активного познавательного процесса, развития способностей, личностного

самовыражения, умения ориентироваться в изменяющихся условиях окружающей среды. При этом эффективность использования достижений информационных технологий зависит не только от качества применяемых программных продуктов, но и от умения рационально и компетентно их использовать в образовательном процессе. Эти средства должны соответствовать традиционным дидактическим требованиям (научность, наглядность, доступность, системность и последовательность, прочность усвоения знаний), а также не нарушать единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.

Компьютер является эффективным средством наглядности в обучении, помощником в отработке практических умений обучающихся, в организации и проведении как выборочного, так и общего опроса и контроля, в работе с таблицами, схемами, графиками (Tux Paint; Excel 2000/XP; Graph; ProfiCAD) и т.п. При этом его применение позволяет оптимизировать и даже интенсифицировать учебный процесс, повысить интерес студентов к изучаемому материалу, реализовывать идеи развивающего обучения, повышать темп учебного занятия. Всё это способствует развитию у студентов навыков исследовательской деятельности, логического мышления, творческих и коммуникативных способностей, формированию умения работать с информацией, навыков самостоятельной работы, а еще оказывает значительное воздействие на мотивационную сферу и активность вовлечения студентов, структуру учебного процесса.

После изучения и анализа различных научных источников, нами предпринята попытка условного ранжирования компьютерных программ по доступным им дидактическим возможностям с сохранением логики проведения образовательного процесса в высшей школе. В результате обобщения были определены четыре группы.

Первую группу составляют программы для компьютерной визуализации учебной информации об объектах или закономерностях процессов (явлений), как реально протекающих, так и "виртуальных". Они доступны и часто используются в педагогическом процессе. Перечислим их:

- программы для проблемного обучения и учебные – ориентированы большей частью на усвоение новых знаний (Synthesia; English Grammar In Use; ActivInspire; iSpring Suite);

- демонстрационные – предназначены для наглядной демонстрации материала описательного характера, разнообразных пособий (картин, фотографий, видеофрагментов). Разновидностью таких программ можно считать интерактивные атласы (Google Earth; MapSource) и презентационные программы (MS Power Point; Picture Manager; Delphi; CorelDRAW; проигрыватель WindowsMedia; Photoshop; Articulate Storyline), которые используются для творческой работы студентов;

- имитационно-моделирующие – используют для «симуляции» объектов и явлений. Особенно они важны тогда, когда изучаемый материал труден для показа или носит абстрактный характер (Room Arranger; Repetitor; AIDA).

Следует отметить, что сочетание цвета, звуковой речи и музыки, мультипликации, динамических моделей и т.п. расширяет возможности подачи учебной информации.

Вторая группа программ обеспечивает архивное хранение больших объемов информации с возможностью легкого доступа, ее передачи, а также обращения пользователя к центральному банку данных. Здесь используют:

- информационно-справочные программы, предназначенные для вывода необходимой информации с подключением к образовательным ресурсам Интернета (Yandex; Google; Rambler; MultiLex; система Moodle);

- мультимедиа-учебники, т.е. комплексные программы, которые сочетают в себе большое количество элементов (Физика в анимациях; Mathematics; Интерактивный учебник по патологической анатомии и т.п.).

Это группа программ делает возможным доступ к большим массивам ранее недоступных актуальных сведений, осуществления «диалога» с источником знаний.

Третья группа предназначена для автоматизации процессов информационно—поисковой деятельности, а также обработки результатов с возможностью неоднократного повторения фрагмента или же самого учебного эксперимента. С целью формирования и закрепления умений и навыков, а также для самоподготовки обучающихся используют программы – тренажёры, что предполагает предварительное усвоение обучающимися теоретического материала (Hair Pro; Trainer.NET; Eng-Lang-Trainer; Simple Hydraulic Calculator).

Использование таких программ позволяет строить обучение в рамках лично-ориентированной модели, которая учитывает индивидуальные темпы усвоения знаний, умений и навыков, степень сложности, интересы и др.

Четвёртая группа призвана автоматизировать процессы информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроль её результатов. Этот тип контролирующих программ представлен различными проверочными заданиями, в том числе и в тестовой форме (Коллекция психологических тестов (23 теста); Ассистент II; VeralTest; VCE Exam Simulator; easyQuizzy).

Применение компьютерных технологий сбережёт время, создаст возможность многосторонней и комплексной проверки знаний и состояния студентов.

Таким образом, информационные технологии, в единстве с верно подобранными технологиями обучения, создадут необходимый уровень дифференциации, вариативности, индивидуализации обучения, что непременно отразится на качестве.

Заключение. Использование информационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе стимулирует мыслительную деятельность и активизирует познавательный интерес к изучаемому материалу, способствует развитию профессиональных умений и навыков, творческих способностей. Это позволяет обучающимся занимать активную позицию в осмыслении профессионально значимой учебной

информации, формировать профессиональные компетенции, накапливать практический опыт.

Вместе с тем, необходимо отметить, что использование программных продуктов происходит неравномерно. И если учебные, демонстрационные и контролирующие программы используются практически повсеместно, то внедрение в обучение электронных учебно-методических комплексов, программ – тренажёров, имитационно-моделирующих программ происходит значительно медленнее. Поиск причин такого неравномерного применения в педагогической практике станет направлением нашего дальнейшего исследования.

Литература:

1. Конькова О.М., Бекетова Н.Е. Новая роль педагога в информационном обществе // Тенденции формирования науки нового времени: Сборник статей Международной научно-практической конференции в 4-х частях. – 2014. – С.115–119.

2. Лабуз Л. С., Мазаева Л. Н. Информационные технологии в высшем профессиональном образовании: проблемы и перспективы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 37. – С. 90–95. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56791.htm> (дата обращения 20.12.2017)

3. Райхлина А.В. Компетенции преподавателей как конкурентное преимущество вуза/ Перспективы развития науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 8 частях./ А.В. Райхлина – М.: ООО «АР-Консалт», 2015. - С. 25-28.

4. Сайков Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство./ Б.П. Сайков - М.: Бинوم. Лаборатория знаний, 2005. – 406 с.

5. Тихонов А.Н. Информационные технологии и телекоммуникации в образовании и науке (IT&TES2013): Материалы международной научной конференции, ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика»./ А.Н. Тихонов – М.: ЭГРИ, 2013. - 222 с.

6. Угринович Н.Д., Новенко Д.В. Информатика и информационные технологии: примерное поурочное планирование с применением интерактивных средств обучения./ Н.Д. Угринович, Д.В. Новенко – 2. изд. - М. : Школа - Пресс, 2001. - 47с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

Калиновская Елена Андреевна,
старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет»,
г. Алчевск, ЛНР

Аннотация: *Технология личностно-ориентированного обучения осуществляется в пределах классно-урочной системы, но ее использование требует от учителя реализации определенных педагогических принципов. К этим принципам относятся: принцип опоры, принцип позитива, принцип комплекса, принцип контролируемой деятельности, принцип свободы выбора, ответственности, ориентира, принцип обратной связи.*

Ключевые слова: *личностно-ориентированное обучение, принцип опоры, принцип позитива, принцип комплекса, обратная связь.*

В истории любого государства постоянно происходят изменения в политической, экономической, идеологической, социально-психологической, культурной жизни. Этот процесс характеризуется неоднозначностью и противоречивостью. Радикальные изменения в жизни общества обуславливают такие же радикальные изменения в системе образования и воспитания молодежи. Главной задачей общества является определение вектора этих изменения и, соответственно, средств и методов реализации целей образования и воспитания молодежи.

Стратегической целью образования является развитие человека как личности и наивысшей ценности государства, развитие ее талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных ценностей, формирование граждан, способных на осмысленный общественный выбор, увеличение на этой основе интеллектуального, творческого, культурного потенциала своего народа, обеспечение народного хозяйства квалифицированными работниками, специалистами, востребованными на рынке труда.

Таким образом, главным объектом системы образования является личность с ее духовными и психологическими потребностями. В этой ситуации преподаватель как носитель и «сеятель» разумного, доброго, вечного играет очень важную роль. Сохранив чувство ответственности за доверенный ему процесс воспитания молодежи, преподаватель строит свою деятельность не на энергии «потребления» жизненных благ, а на энергии поиска, творчества и уважительного отношения к своим ученикам. Личность, если ее духовные потребности сформированы и актуализируются в жизнедеятельности, становится устойчивой к стрессовым и кризисным явлениям в повседневной

жизни. В свою очередь стойкой становится и система, которая опирается на людей, для которых главное «быть», а не «иметь».

Личность как целостная система представлена единством сознательности, чувств и воли. Тактическая цель образования и воспитания состоит в том, чтобы утвердить это единство в процессе передачи ценностей общечеловеческой и национальной культуры, обеспечивая не только их осознание, целостное переживание, но и соответствующую им деятельность и поведение учащихся.

Сегодня особенно важно понимать, что эффективность педагогического влияния проявляется не только в функциональных, но и психологических аспектах. К ним мы можем отнести систему эмоционально-ценностных становлений личности, которые составляют ее ядро. Ценностное становление: к жизни (жизнелюбие), к человечеству (гуманизм), к людям (милосердие, сочувствие, взаимопонимание), к деятельности (трудолюбие, целеустремленность, организованность), к Родине, государству, обществу (патриотизм, моральная и правовая культура), к самому себе (ответственность, активность, осведомленность), к окружающей среде (экологическая культура), к искусству (эстетическая культура) и т.д. - составляют основу выбора человеком своих жизненных целей и способов самореализации, обеспечивают процесс его социализации и взросления.

Очевидно, что достижение стратегических и тактических целей образования происходит только в том случае, если они будут технологически обеспечены. Главным ориентиром при разработке механизмов педагогического влияния для преподавателя является учащийся с его жизненными и духовными потребностями, возможностями и ограничениями. Учитывая направленность стратегической цели на будущее студента, решение тактических задач достигается, исходя из принципа «тут и сейчас», создавая условия для сегодняшней успешности, заинтересованности, активности, позитивности студентов.

Личностно-ориентированное обучение является педагогической системой взаимосвязанных и взаимообусловленных целей, содержания, методов, приемов и средств деятельности преподавателя и студентов, направленных на достижение не только функциональных, но и психологических результатов обучения. Эта технология, включающая в себя все достижения традиционного обучения, имеет целый ряд особенностей, которые позволяют определить ее как инновационную, т.е. обновленную.

Традиционная система обучения главной дидактической целью считает функциональные результаты обучаемого, а именно усвоение студентом определенной суммы знаний и умений. Инновационное обучение своей целью определяет достижение не только функциональных, но и психологических результатов, таких как психологическое и духовное развитие личности, ее готовность к эффективной самореализации.

Основными функциями традиционного процесса является информационная и контролирующая. Деятельность преподавателя ориентирована на предмет обучения (программы, учебники, стандарты и т.д.).

Основными функциями инновационного процесса является организационная и стимулирующая. Преподаватель в своей деятельности ориентируется на личность студента. Содержание традиционного образования сводится к знаниям и умениям, которые преподаватель обязан передать, а студенты – усвоить. Используя инновационный переход к отбору содержания образования, преподаватель использует в нем четыре компонента: информационный (знания), операционный (умения), творческо-поисковый (опыт), ценностно-смысловой (опыт).

Традиционные методы и приемы обучения направлены на сообщение студентам знаний и способов деятельности в готовом виде, деятельность студентов при этом носит репродуктивный характер. Акцент в обучении делается на развитие памяти, отдельных умственных умений обучаемых. Методы инновационного обучения соответствуют компонентам содержания обучения и являются приемами включения студентов в разные виды деятельности: познавательной, практической, творческой, ценностно-смысловой. Акцент в обучении делается на получении студентами не только знаний и умений, но и опыта творчества и отношений, познание становится основой для поиска и оценки, актуализирует всю систему эмоционально-ценностных отношений студентов.

Мотивы учебной деятельности традиционно носят внешний характер и представлены переживаниями обязательств, необходимости, страха наказания, избежание неудач. Цели этой деятельности задает преподаватель (программа, учебник). Отношение к учебе у многих студентов при этих условиях скорее негативное, оно проявляется в реакции отторжения. Стиль отношений учитель – ученик авторитарный, реальные потребности и возможности учеников игнорируются, хотя теоретически общепринято считать, что они учитываются.

Личностно-ориентированная технология обучения опирается на внутренние мотивы, такие как желание, знать, делать, искать, творить, выбирать, оценивать, достигая при этом успеха и самореализации. Цели деятельности разрабатываются вместе. Стиль отношений – демократический. Возможности и потребности студентов определяют психологический ориентир и основу для построения процесса обучения. Работают принципы педагогики сотрудничества: открытость, доверие, ответственность, успешность.

Диаметрально противоположными являются и ролевые позиции преподавателя и студентов в процессе обучения.

Эффективность процесса обучения традиционно измеряется уровнем знаний и умений студентов. Но эти критерии не отражают психологических результатов процесса, поэтому возникает необходимость разработать новые критерии эффективности преподавания и обучения. К ним относятся готовность студента к успешной самореализации во всех видах учебной деятельности, с одной стороны, и к социально одобренного самоопределения в ситуации выбора, с другой стороны. Обычно эти критерии требуют разработки инструментария психологической диагностики.

Технология личностно-ориентированного обучения осуществляется в рамках традиционной системы обучения, но ее осуществление требует от преподавателя реализации определенных педагогических принципов.

К принципам личностно-ориентированного обучения относятся:

- Принцип опоры. Если содержание, методы, формы обучения, уровни сложности соответствуют возможностям студентов и опираются на их природное любопытство, духовные потребности и интересы, актуализируют ценностное отношение к обучению, стремлению к знаниям, самореализации, то в этом случае студенты становятся активными участниками учебного процесса, чувствуют свою успешность и сами хотят ее закрепить.

- Принцип позитива. Любая деятельность характеризуется не только пользой, полученной от ее осуществления, но и затратами (сил, нервов, времени, денег и т.д.) на ее выполнение. Эффективная деятельность тем выше, чем больше польза и меньше затраты. А чем очевиднее является эффективность учебной деятельности для самих учащихся, тем более вероятным становится их позитивное отношение к ней. Деятельность, которую студенты переживают как успешную, способствует развитию у них позитивного «образа Я», укрепляет их эмоциональное и психологическое состояние. Этот принцип работает и по отношению к деятельности преподавателя. Позитивное отношение к себе, к своему труду, к студентам, к предмету – это условие результативности процесса, которое возникает в том случае, когда, педагогическая цель достигается при определенных затратах сил и времени учителя. Обеспечивая эффективность, мы обеспечиваем позитив.

Принцип комплекса. (целостности, системности, поэтапности) Если преподаватель хочет средствами предмета обеспечить процесс обучения, развития, воспитания личности студента, т.е. решить комплекс педагогических задач, то он должен понимать, что это возможно только при условии такого же комплексного подхода ко всем компонентам процесса обучения. Так, содержание обучения в этой технологии представлено не двумя компонентами – знания и умения, а четырьмя – информационный (знания), операционный (умения), творческо-поисковый (опыт творчества и поиска), ценностно-смысловой (опыт эмоционально-ценностных отношений), которые соответствуют поставленным педагогическим целям. А способы их усвоения являются комплексом разных видов учебной деятельности учеников: познавательной, практической, творческо-поисковой, ценностно-смысловой. Результаты обучения также являются комплексом психологических качеств личности, который включает в себя как сумму знаний и умений учеников, так и их готовность к решению учебных и жизненных проблем, к самоопределению в ситуации выбора, к самостоятельной и адекватной оценке явлений действительности. Реализация задач образования, воспитания и развития достигается через актуализацию в обучении всей системы духовных потребностей личности студента: и познавательной и практической и моральной, и эстетической, и поисковой. Если одна из них не осуществляется в образовании, не подкрепляется явлениями самосознания, самоориентации и

самоопределения, то процесс духовного и психологического созревания человека тормозится, а может и совсем остановиться.

Принцип управляемой деятельности. «Плохой учитель подает истину, хороший – учит ее находить» - утверждал Дистервег.

Работать со знаниями означает их использовать, искать сущность и связи явления, расширять и дополнять информацию, осознавать свойственные ей морально-этические принципы, оценивать и рассматривать с разных мировоззренческих точек зрения. Основной функцией преподавателя должна стать организация деятельности студентов на занятии в строгом соответствии с педагогической задачей, содержанием образования. Единица информации при этом поэтапно обрабатывается студентами сначала на уровне восприятия и запоминания, а потом более глубокого осознания и осмысления сущности и связей явления на уровне использования знаний для решения проблемных и творческих задач, с одной стороны, и выбора собственной точки зрения среди уже существующих, с другой. Опыт и тренировка мышления, поиска, действия, отношения и выбора на фоне позитивных переживаний успеха обуславливают в конечном результате прочное усвоение знаний и позволяют им стать настоящим достижением личности, способным ориентировать ее в выборе жизненных целей и способов их достижения.

Принцип свободы выбора, ответственности, ориентира. Никто не любит навязанные идеи, чужие решения, отсутствие выбора. Среди огромного количества жизненных ценностей есть одна, имеющая огромное значение для каждого человека – свобода выбора! Право выбора всегда уравнивается сознательной ответственностью за свой выбор. Педагоги-новаторы широко используют в своей практике ситуации выбора, как педагогический прием.

Ситуация выбора актуализирует в человеке систему духовных и жизненных ценностей, заставляет каждого из нас задуматься над вопросом: «А что для меня самое главное? Что я выбираю? Почему?» Для того, чтобы наш выбор был правильным и эффективным, мы должны иметь правильные ориентиры.

Все знают, что курение очень вредно и опасно для нашего здоровья, но при этом курят очень многие. Этот пример говорит о том, что одного знания недостаточно, для того, чтобы направить человека на правильный путь.

Знания должны быть восприняты внутренне, осознаны как истина, должны укреплять волю, т.е. быть действенными. Обучение должно ставить студента в ситуацию выбора, для того, чтобы он искал и находил правильные ориентиры в жизни, осознавал свои собственные ценности, научился слушать и слышать не только свой разум, но и свое сердце, голос своей души.

Принцип обратной связи. Без механизмов обратной связи невозможно создать представление об эффективности учебного процесса. Преподаватель, организуя на занятии различные виды учебной деятельности (познавательной, творческо-поисковой, ценностно-смысловой), должен постоянно контролировать их прохождение и результаты с помощью системы приемов обратной связи. Целенаправленное осуществление такого контроля предоставит

учителю возможность изучить функциональную и психологическую результативность обучения.

Педагогическая практика свидетельствует о том, что, если для преподавателя основным ориентиром в организации учебного процесса является ученик, его духовные потребности, то он интуитивно наследует эти принципы, обеспечивая тем самым эффективность, непринужденность, привлекательность обучения. Но необходимо, чтобы интересы, возможности и духовные потребности развивающейся личности стали направлением и для деятельности авторов учебных программ и учебников. Научная информация, которая содержится в учебниках (во всей ее полноте, сложности и неадаптированности для восприятия учащимися) не должны лишать радости познания, которую должен приносить правильно и грамотно организованный учебный процесс. Преподаватель должен привлекать к знаниям, а не отвлекать от них, воспитывая пассивность вместо активности.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс 1999. -536с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров: Под. ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001.
- 3.Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие/Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Коляда Михаил Георгиевич,

док.пед. наук, профессор,

Камынин Андрей Анатольевич,

магистрант направления подготовки

«Профессиональное обучение. Охрана труда»,

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В статье раскрывается многокомпонентный, системный процесс реализации педагогических условий по формированию готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя в процессе педагогического сопровождения старшеклассников. Показано, как созданные педагогические условия способствуют обучению будущих педагогов, в частности, прохождению педагогической практики в роли учителей-предметников и классных руководителей.*

***Ключевые слова:** педагогические условия, образовательный процесс, педагогическое сопровождение, педагогическая практика, классное руководство.*

Проблема изучения готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению старшеклассников, на протяжении многих лет остается актуальной. Профессиональная составляющая, связанная с классным руководством, всегда оставалась сложной для реализации в деятельности молодого педагога. Это связано, прежде всего, с тем, что не всегда начинающему классному руководителю удаётся найти контакт с учащимися, особенно тогда, когда они переходят в заключительную фазу обучения – становятся старшеклассниками.

Термин «Педагогические условия» с точки зрения современных учёных трактуется не иначе как компонент педагогической системы, представляющий собой комплекс мер педагогического воздействия и материально-пространственных возможностей среды (В.И. Андреев [1]), а Б.В. Куприянов [2] определяет «педагогические условия» как *планомерную работу по уточнению закономерностей образовательного процесса.*

Н.В. Ипполитова [3] педагогические условия делит на три вида: *организационно-педагогические* (совокупность взаимообусловленных и взаимосвязанных мер по обеспечению образовательных задач), *психолого-педагогические* (меры воздействия на объекты или субъекты педагогического процесса, повышающие эффективность образовательного процесса), *дидактические*

условия (целенаправленное конструирование процесса обучения и отбор содержания, методов и форм обучения для достижения дидактических целей).

Словосочетание «педагогического сопровождения» по мнению исследователей Н.Б. Крылова [4] и Е.А. Александрова понимается, как умение педагога быть рядом, следовать за воспитанником, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении. Основными принципами педагогического сопровождения являются: рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого («на стороне старшеклассника»), непрерывность сопровождения, комплексность подхода сопровождения, стремление к автономизации (М.А. Иваненко [5]).

Под объектом исследования в статье понимается формирование готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению старшеклассников.

Под предметом исследования в статье понимаются педагогические условия как средство формирования готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению старшеклассников.

Цель статьи: теоретически обосновать реализацию педагогических условий по формированию готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя в процессе педагогического сопровождения старшеклассников.

По результатам анализа научной и методической литературы, а также обобщённого опыта профориентационной деятельности молодых педагогов и студентов, прошедших педагогическую практику в организациях образования, нами были определены и сформулированы педагогические условия, направленные на процесс формирования готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению старшеклассников, а именно [6]:

1. использование дидактических возможностей базовых учебных дисциплин в процессе подготовки будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению старшеклассников;

2. использование интерактивных форм и технологий обучения, обеспечивающих формирование готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению старшеклассников;

3. целенаправленное включение будущего педагога в организацию педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в процессе педагогической практики;

4. осуществление мониторинга уровня сформированности готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению старшеклассников.

Рассмотрим вышеперечисленные педагогические условия с позиции их реализации.

Реализация *первого педагогического условия* осуществлялась в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов при изучении дисциплин «Педагогика», «Психология», «Философия». При одновременном усвоении материала по эти курсам, обеспечивалась *реализация интегративного принципа*, так как совокупность разноплановых знаний, умений и навыков, приобретаемых студентами в ходе изучения вышеназванных дисциплин, позволяет будущим педагогам частично решать проблемы педагогического сопровождения старшеклассников. Знания по вопросам педагогической психологии, по методологии знаний (философия) благотворно содействуют усвоению базисных понятий по педагогике.

В процессе профессиональной подготовки будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению, изучение материала по дисциплине «Педагогика» способствует[7]:

- осознанию студентами социальной значимости профессиональной деятельности, в том числе и по профессиональному самоопределению старшеклассников;

- повышению мотивации к организации педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовке их к сознательному выбору профессии;

- формированию готовности включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнёрами, заинтересованными в обеспечении качества педагогического сопровождения старшеклассников по вопросам охраны труда;

- формированию способности использовать основные формы, методы и современные педагогические технологии воспитания и развития способностей обучающихся в процессе активизации их профессионального самоопределения;

- формированию способности быть ответственным за результаты профессиональной деятельности.

Как показывает практика, знание педагогики обеспечивает необходимые условия для создания педагогически целесообразной и психологически безопасной среды, так необходимой для профессионального самоопределения обучающихся; организации внеурочной деятельности, способствующей раскрытию их творческого и интеллектуального потенциала.

Изучая учебную дисциплину «Психология» у будущих педагогов формируется целостное представление о психологических особенностях развития и закономерностях деятельности старшеклассников, о современных подходах к решению психологических проблем, которые часто возникают в процессе профессионального самоопределения. Знание психодиагностических методик и умение применять диагностический инструментарий важно для установления психологически комфортной среды, для эффективного взаимодействия субъектов педагогического сопровождения старшеклассников.

В процессе изучения дисциплины «Философия» формируются умения анализировать социально-личностные проблемы, учитывается культурный контекст, навыки рефлексии, самооценки и самоконтроля – всё это необходимо

будущему педагогу для осуществления педагогического сопровождения старшеклассников.

Второе педагогическое условие реализовывалось в ходе обучения будущих педагогов по дисциплине из блока свободного выбора студента, а именно курса «Классный руководитель». Старались *использовать интерактивные формы и технологии обучения*. Это обусловлено тем, что в ходе взаимодействия в системе «преподаватель-студент», «студент-студент», «преподаватель-студент» происходит диалог, совместное обсуждение педагогической проблемы и нахождение способа её решения, что способствует повышению познавательной активности и профессиональной мотивации обучаемых, коммуникативных, организаторских и оценочно-рефлексивных способностей, формированию умений применять инновационные педагогические технологии в процессе педагогического сопровождения старшеклассников.

Так как педагогическая практика является одной из составляющих образовательного процесса профессиональной подготовки будущего педагога, и предоставляет студенту возможность для проверки теоретической подготовленности и формирования практических навыков по осуществлению педагогического сопровождения старшеклассников, мы сформулировали *третье педагогическое условие: целенаправленное включение будущего педагога в организацию педагогического сопровождения старшеклассников*. Это условие реализуется через выполнение студентом серии заданий, формирующих практические навыки осуществления данного вида деятельности, а именно: планирования, организации и проведения профессионально ориентирующих внеклассных мероприятий (классных часов, бесед, игр и т. д.), профориентационной диагностики, индивидуальных профессиональных консультаций и т. п.

Целенаправленное включение будущего педагога в организацию педагогического сопровождения старшеклассников означает выполнение им серии заданий, которые формируют практические навыки осуществления планирования, подготовки и самого проведения внеклассных мероприятий профессиональной направленности (декады (месячника) по охране труда, вечеров-встреч, КВН, брейн-ринга и т. п.), выявления уровня сформированности исследуемых педагогом качеств личности учащегося, индивидуальных особенностей и т. п.

Студенты-практиканты, будущие педагоги, при прохождении педагогической практики выступают в роли учителей-предметников и классных руководителей общеобразовательных организаций работают по разработанной программе педагогической практики, которая предусматривает:

- знакомство с учителями-предметниками, классным руководителем и классным коллективом;
- ознакомление с планом воспитательной работы классного руководителя с целью его анализа и планирования деятельности старшеклассников;

- проведение профориентационной диагностики, выявляющей общие и профессиональные интересы старшеклассников, учебную и профессиональную мотивацию, коммуникативные и организаторские склонности;
- планирование профориентационных мероприятий(классных часов, вечеров встреч с передовиками производства, с наставниками и т. п.) диагностики профориентационных предпочтений и консультаций, на основе полученных вовремя обследования результатов;
- разработку и проведение профориентационных мероприятий, классных часов и их самоанализ;
- написание характеристик на старшеклассников и заполнение анкеты результативности и особенности класса.

В процессе педагогической практики в качестве классного руководителя будущий педагог закрепляет теоретические знания по методике педагогического сопровождения старшеклассников, приобретает практические навыки и оценивает собственный уровень готовности к данному виду педагогической деятельности, что в свою очередь способствует повышению его мотивации к педагогическому самосовершенствованию и самообразованию.

Вывод. Учитывая вышеизложенное можно сделать вывод, что формирование готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению старшеклассников происходит в процессе системно организованного и многокомпонентного процесса. Этот процесс многокомпонентный, имеет несколько уровней, соответственно и принимает поэтапный характер своей реализации. Подготовка студентов по педагогике, психологии, философии и другим базовым дисциплинам принимает системный комплексный характер; приобретение практических умений и навыков, необходимых для реализации функций классного руководителя по педагогическому сопровождению старшеклассников обязательно опирается на теоретические основы; закрепление теоретических знаний педагогического сопровождения старшеклассников в процессе педагогической практики, носит целенаправленный комплексный характер – все это способствует формированию готовности будущего педагога к деятельности классного руководителя по педагогическому сопровождению старшеклассников.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: учеб.курс для творческого саморазвития: Учеб.пособие для студ. вузов / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 606 с.
2. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
3. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.А. Стерхова // General and Professional Education – 2012. – № 1; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.

4. Крылова Н.Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Народное образование. – 2000. № 3. – С. 91-97.

5. Иваненко М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.07 / Ур.гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2005.

6. Курлыгина О.Е. Компетентность как характеристика готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности / О.Е. Курлыгина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/118-13430.

7. Курочкина Л.В. Классный руководитель : учебное пособие / Л.В. Курочкина, Р.Г. Чулкова; Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2014. – 352 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПРОДВИЖЕНИЯ БРЕНДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВПО)

Лимаренко Татьяна Геннадиевна,
магистрант,

Артёмова Анастасия Юрьевна,

кандидат экономических наук, доцент,

ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики», г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В статье охарактеризованы особенности формирования и продвижения бренда учреждения ВПО на рынке образовательных услуг. Рассматриваются основные этапы формирования соответствующего бренда. Подробно описываются способы продвижения бренда образовательного учреждения ВПО в сети Интернет. Анализируется категория «образовательный интернет-портал».*

***Ключевые слова:** маркетинг образовательных услуг, бренд образовательного учреждения, интернет-коммуникации.*

Образование на сегодняшний день становится одной из важнейших отраслей экономики. С каждым годом увеличивается спрос и предложение на образовательные услуги. Наибольшие изменения наблюдаем в системе высшего профессионального образования. Активно формируется мировой образовательный рынок, что обуславливает конкурентную борьбу за абитуриентов как между отечественными, так и зарубежными вузами, которым приходится принимать меры по увеличению конкурентоспособности, разрабатывать управленческие инновации для достижения высоких стандартов качества своих услуг.

В сформировавшихся условиях следует активно использовать маркетинговые приемы, ориентированные именно на образовательный сектор. Образовательный маркетинг трактуем как научно-прикладную отрасль, изучающую стратегию и тактику адекватного поведения субъектов рынка образовательных услуг, производящих (оказывающих), продающих (предоставляющих), приобретающих и потребляющих такие услуги. Следом за Н. А. Пашкусом и В. Ю. Пашкусом считаем целесообразным выделять следующие функции образовательного маркетинга:

- рассмотрение и прогнозирование конъюнктуры рынка;
- ценообразование, уровень качества и разнообразие образовательных услуг;
- анализ качественного и количественного состава потребителей;
- коммуникационную деятельность рынка;

– содействие развитию и продаже образовательных услуг [1].

Неотъемлемым компонентом образовательного маркетинга считается брендинг образовательного учреждения ВПО, рассматриваемый как совокупность методов и приемов создания бренда и его дальнейшая «раскрутка». Узнаваемый бренд образовательного учреждения ВПО способствует формированию лояльного отношения к нему потребителей, устойчивому бюджетному финансированию и увеличению инвестиций, конкурентоспособности, укреплению международных связей, повышению конкурса, а также заинтересованности работодателей выпускниками. В региональном аспекте бренд образовательного учреждения ВПО может препятствовать входу на рынок образовательных услуг.

На сегодняшний день нет единого подхода к дефинированию бренда образовательного учреждения ВПО. Можно выделить несколько его толкований. Согласно физиологическому подходу бренд трактуется как совокупность раздражителей, создающих в центральной нервной системе реципиента образ, рассчитанный на его безусловные рефлексy. С психологической точки зрения бренд – это ощущения и чувства, возникающие у потребителей относительно функциональных преимуществ товара. Маркетинговое толкование бренда предполагает специфическое наименование и символ, призванные идентифицировать товар или услугу одного продавца и отличить эти товары (услуги) от подобных. Таким образом, бренд образовательного учреждения ВПО следует толковать как сформировавшийся образ учебного заведения, предоставляющий возможность иметь привилегии на рынке образовательных услуг и привлекать комплиментарные человеческие и финансовые ресурсы.

Есть основания говорить о внутреннем и внешнем образе образовательного учреждения. Первый формируется у студентов, выпускников и сотрудников вуза, второй – у представителей вышестоящих органов, работодателей, абитуриентов.

Создание бренда образовательного учреждения ВПО охватывает несколько этапов, а именно:

1. Позиционирование, предполагающее укрепление бренда образовательного учреждения ВПО в сознании потребителя путем сравнения его с аналогичными продуктами-конкурентами. При этом значимыми составляющими позиционирования следует считать такие: доверие (совпадение ожиданий покупателей и действительных характеристик вуза), ценность (полезность покупателю), пригодность (преимущества вуза) и устойчивость (период, в течение которого можно удержать позицию). Позиционирование, как правило, является основой для построения политики совершенствования бренда.

2. Выработка индивидуальных признаков бренда. В качестве индивидуальных особенностей рассматриваются философия, миссия, ценности, имидж, главные компетенции, корпоративная этика и культура. Интегративное понятие философии учебного заведения отражает систему его ценностей и основывается на системе мнений руководителей. Миссию трактуют как

глобальную цель, смысл функционирования образовательного учреждения ВПО. Ясно выраженная миссия увеличивает вероятность успешного существования учебного заведения, учитывает интересы всех заинтересованных в этом лиц. Ценности прописывают главные правила жизнедеятельности вуза (они закрепляются в соответствующих документах, например, внутреннем распорядке учебного заведения). Имидж трактуется как обобщенный образ вуза, система представлений о бренде. Значимой чертой корпоративной этики вуза, безусловно, является взаимосвязь репутации и имиджа.

3. Описание атрибутов бренда, коими называют историю вуза, логотип, единый фирменный стиль и сайт. История учебного заведения охватывает как реально имевшие место события, так и легенды, которые способны придать бренду вуза эмоциональную окраску. Известные бренды учебных заведений окружены огромным количеством действительных историй и мифов, которые привлекают внимание потенциальных абитуриентов и общественности. Логотип, то есть эмблема, вуза должен быть ярким, запоминающимся и современным. Единый фирменный стиль способствует формированию корпоративной культуры и этики учебного заведения, акцентируя его на фоне конкурентов.

4. Управление брендом. Продвижение бренда образовательного учреждения ВПО требует постоянного внимания различных специалистов. Бренд-менеджмент позволяет управлять активами бренда, преумножать его капитал. Главными результатами грамотного бренд-менеджмента являются следующие: более высокие объемы продаж и устойчивые цены, по сравнению с конкурентами; снижение затрат на развитие; эффективные антикризисные действия; повышение корпоративной культуры. Кроме того, бренд-менеджмент ориентирован на формирование потребительской лояльности. Предполагаем, что значимыми показателями лояльности к бренду учебного заведения можно считать высокий конкурс как на бюджетные, так и на контрактные места; отсутствие «текучки» среди студентов; увеличение количества выпускников, желающих продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре; высокая степень удовлетворенности вузом.

5. Продвижение бренда, осуществляемое через выбор каналов коммуникации и методов продвижения в соответствии с позиционированием и целевой аудиторией. Характерной чертой продвижения вуза является синхронная деятельность сразу в двух сегментах рынка – образовательном и трудовом. Образовательное учреждение ВПО предоставляет покупателям два типа услуг: разнообразные программы обучения (в образовательном сегменте рынка) и высококвалифицированных специалистов (в трудовом сегменте рынка). Следовательно, необходимо заниматься продвижением как образовательных программ, так и самих выпускников. Новейший этап развития интернет-коммуникаций дает вузам возможность максимально эффективно работать на рынке образовательных услуг благодаря всестороннему представлению в сети Интернет. Считаем целесообразным выделить следующие преимущества Интернет-коммуникаций:

- значительный охват аудитории (по данным ВЦИОМ, более 60% граждан ДНР являются интернет-пользователями);
- круглосуточный режим работы (Интернет доступен 24 часа в сутки);
- возможность обратной связи.

Подробнее остановимся на специфике продвижения бренда образовательного учреждения ВПО через веб-сайт и социальные сети.

Веб-сайт является главенствующей формой интернет-представительства образовательного учреждения ВПО и решает следующие задачи: презентует учебное заведение в сети Интернет; распространяет стратегию позиционирования; предоставляет исчерпывающую информацию о направлениях деятельности вуза; формирует и поддерживает положительный имидж учебного заведения; обеспечивает обратную связь с реальными и, что немаловажно – потенциальными потребителями предлагаемых образовательных услуг; устанавливает конструктивные коммуникации с мировым научным сообществом; способствует привлечению инвестиций; оптимизирует документооборот (предоставляет возможность хранить документы на внешних по отношению к вузу площадках). Современные образовательные учреждения ВПО имеют не просто сайты, а полноценные информационные порталы, максимально помогающие в учебно-научном процессе. Интернет-портал – это полифункциональный сайт, оперирующий разнообразными интерактивными сервисами, направленными на получение полной и актуальной информации по интересующим направлениям работы учреждения [2]. Основные задачи образовательного портала сводятся к следующим позициям:

- обеспечение доступа к учебно-методическим и дидактическим материалам;
- оптимизация коммуникации между участниками образовательного процесса (руководством, отделами, кафедрами и др.);
- организация доступа к внешним интернет-ресурсам;
- оказание информационного содействия выпускникам в трудоустройстве; профориентационная работа.

Достижение максимально возможных результатов коммуникации, осуществляемой через интернет-портал, предполагает соблюдение некоторых условий, а именно: постоянного внимания администрации и руководителей структурных подразделений к этому ресурсу; оперативного обновления информации о направлениях деятельности вуза. Значимой маркетинговой задачей видится также изучение интернет-порталов вузов-конкурентов. Для решения этой задачи следует, на наш взгляд, использовать метод бенч-маркинга. Важно изучить аналогичные порталы как отечественных, так и зарубежных учебных заведений, особое внимание уделив порталам вузов-лидеров.

Структурные подразделения образовательного учреждения ВПО (институты, факультеты, кафедры и др.) все чаще применяют практику использования социальных платформ для продвижения своего бренда. Невозможно не согласиться, что сегодня социальные сети занимают

лидирующие позиции среди средств коммуникации. Социальные медиа предоставляют пользователям неограниченные возможности делиться личными мнениями, впечатлениями, контентом различного характера (текст, изображения, аудио, видео). Необходимо отметить следующие цели брендинга в социальных сетях:

- максимализация присутствия бренда вуза на различных социальных платформах;
- увеличение трафика сайта вуза;
- поддержание положительного имиджа вуза;
- формирование лояльного отношения к учебному заведению потребителей образовательных услуг.

Следует отметить тот факт, что социальные медиа – это прежде всего коммуникации, а не бизнес-транзакции. Если образовательное учреждение будет стремиться открыто продвигать свой бренд и услуги, то это может навредить выстраиванию отношений с потребителями.

Таким образом, существенными правилами продвижения образовательного учреждения ВПО через социальные сети являются следующие:

- 1) выбор социальной платформы должен соответствовать запросам и потребностям целевой аудитории;
- 2) контенту социальных медиа следует придавать очень большое значение, поэтому посты должны быть тщательно продуманными, политкорректными, предоставлять информацию, бесплатные ресурсы и передовой опыт;
- 3) обновлять контент нужно часто и последовательно;
- 4) все элементы профиля (фон, изображения и сообщения) должны отражать корпоративную культуру и этику учебного заведения.

Несомненно, что с каждым годом значение брендинга в системе высшего образования будет увеличиваться, что связано с ростом рынка образовательных услуг. Образовательные учреждения ВПО могут быть конкурентоспособными только при наличии сильного бренда, который предполагает положительный имидж образовательного учреждения и высокий уровень корпоративной культуры. Таким образом, дальнейшие исследования в области формирования бренда образовательного учреждения ВПО будут чрезвычайно актуальными и востребованными.

Литература:

1. Пашкус Н. А. Маркетинг образовательных услуг [Текст] / Н. А. Пашкус, В. Ю. Пашкус. – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2007. – 112 с.
2. Шполянская И. Ю. Модели и методы оптимизации структуры образовательных порталов вузов в системе интернет-маркетинга [Текст] / И. Ю. Шполянская, А. М. Воробьева // Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). – 2012. – № 37. – С. 301–311.

ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ

Самойлова Елена Эдуардовна,
кандидат технических наук, доцент
Малинина Зинаида Захаровна,
кандидат химических наук, доцент
Муконина Елена Владимировна,
ассистент кафедры «Прикладная химия»
Ташкинов Юрий Андреевич,
ассистент кафедры «Прикладная химия»
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры, г. Макеевка, ДНР

***Аннотация:** В данной статье проведен анализ основных проблем, возникающих в ходе преподавания химии в техническом вузе, а также предложены методы усовершенствования процесса обучения путем организации самостоятельной работы студентов и различных видов контроля знаний.*

***Ключевые слова:** преподавание химии, анализ, методическое и научное мышление, научно-исследовательская работа, химико-информационная культура личности, олимпиада, контроль знаний.*

В современном обществе остро стоит проблема воспитания подрастающего поколения через предметно-психологическое направление педагогической деятельности [1]. Очень много преподавателей вузов не в достаточной мере владеют методикой преподавания своего предмета. В основном профессиональных педагогов-химиков готовят в педагогических вузах, поэтому не стоит острая необходимость в ином вузе готовить квалифицированного преподавателя. Если проанализировать профессорско-преподавательский состав Донбасской национальной академии строительства и архитектуры (ДонНАСА), можно сделать вывод, что большая часть преподавателей не является выпускниками педагогического вуза. Многие выпускники ДонНАСА становятся преподавателями на тех кафедрах, где когда-то были студентами и теперь сами готовят студентов к будущей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день, время, отведенное на изучение данной дисциплины, сокращено до минимума, что является одной из проблем в преподавании химии в техническом вузе. Всего один семестр посвящен изучению предмета, это составляет 108 - 144 часов. Задачей данного курса является научить студентов основам проведения лабораторно-практических занятий с постановкой исследовательского типа работ, ознакомить студентов как с

типовыми программами, так и с авторскими методиками. Изучение дисциплины должно способствовать приобретению следующих навыков: работе с лабораторным оборудованием и методическими пособиями; освоению теоретического материала для подготовки к семинарским занятиям; оформлению самостоятельных работ по темам в виде рефератов или научных сообщений на семинарах; использованию полученных знаний на практике профессиональной подготовки студента [2]. Курс преподавания химии рассчитан на короткое время и поэтому с трудом формирует у студентов ДонНАСА методическое мышление и самостоятельность химического эксперимента.

В соответствие учебного плана, на лекции, лабораторные, практические занятия иногда отводится 18 часов, что также является проблемой, а зачастую в учебном плане запланированы только практические занятия, лабораторных работ по данной дисциплине не предусмотрено. За время практических занятий студентам необходимо приобрести навыки демонстрирования химических опытов, решение химических задач и многое другое. Необходимо заметить, что если навыки в решении задач и теоретические основы химии можно рассмотреть на практике и лекциях, то умение правильно проводить демонстрационные эксперименты, решать экспериментальные задачи необходимо на лабораторных занятиях. Очень важно отметить, что навыки проведения химического эксперимента (усвоенные на занятиях химии) также способствуют развитию способностей в научной работе студента.

Именно в вузе студенты начинают серьезно заниматься научной работой. Организация научно-исследовательской деятельности учащихся создает положительные результаты: у них формируется научное мышление, а не простое накопление знаний. Исследовательская деятельность дает возможность развить свой интеллект в самостоятельной творческой деятельности с учетом индивидуальных особенностей и склонностей. Таким образом, исследовательская работа - прекрасное поле деятельности для студентов, при выполнении которой решаются практические, общественно-значимые задачи, а также самореализация личности и формируется гуманность по отношению к окружающему миру.

Интеграция естественнонаучных знаний, полученных в результате проведения исследовательской работы студентами, позволяет изменить качество учебного процесса и повысить в дальнейшем успешность обучения.

Поэтому, на дисциплину должно быть отведено более чем 108 часов, выделено время на лабораторные работы, для формирования элементов химико-информационной культуры личности в процессе изучения химии.

Поэтому на сегодняшний день актуален поиск такой организации учебного процесса, которая бы максимально способствовала развитию самостоятельного мышления и работы студентов в процессе познания.

Одной из форм контроля знаний на кафедре «Прикладная химия» ДонНАСА, основанной на самостоятельной работе студентов является ежегодная предметная олимпиада по химии, которая проводится заочно среди студентов первого курса всех направлений подготовки. Для успешного

выполнения заданий устанавливаются четкие требования к выполнению работы: правила оформления (образец титульного листа, наличие номера варианта, содержание заданий и т.д.), критерии оценивания, а также срок сдачи работы.

В результате участия в олимпиаде студент может повысить свою рейтинговую оценку по данному предмету, а преподаватель – оценить качество усваивания материала по всему пройденному теоретическому и практическому курсу химии, экономя аудиторные часы.

Олимпиада, являясь завершающим этапом обучения и заключительной формой контроля полученных знаний, обеспечивает наиболее глубокую системную проверку подготовленности студентов к профессиональной деятельности. Попытки улучшить качество образования, не подкрепленные действенными методами проверки знаний, не приносят, как правило, желаемых результатов. Поэтому обязательным и необходимым элементом обучения, способствующим улучшению качества подготовки специалистов, является четкая постановка организации контроля знаний. В настоящее время, в связи с падением мотивации учебной деятельности студентов, роль контроля знаний особенно возрастает, а, следовательно, возрастает и роль студенческих олимпиад в образовательном процессе[6].

Кроме того, с помощью различных компьютерных программ по химии можно организовать оперативный контроль и самоконтроль результатов учебно-познавательной и творческой деятельности с последующей коррекцией процесса обучения, так как развитие общества требует от преподавателей применения современных технологий при проведении занятия и проверке знаний. Современный преподаватель химии должен уметь работать с компьютерными моделями и массивами информации, использовать коммуникационные и информационные технологии, а также с педагогическими программными средствами учебного предназначения[4]. Например, использование мультимедийных и дистанционных технологий в химическом образовании посредством проведения ряда дистанционных тестирований студентов.

Так как тестовый контроль имеет ряд недостатков [5], то методы тестирования должны использоваться в оптимальном соотношении с другими методами изучения дисциплины. Невозможно достоверно установить, сформированы ли теоретические знания, логические и практические химико-экспериментальные навыки; каким путём – логическим или механическим, студенты получили ответы [4].

Однако, электронное тестирование имеет и ряд преимуществ по сравнению со стандартными методами контроля:

1. Студенты могут пройти тестирование, используя любой компьютер, который имеет доступ к сети Интернет, в том числе домашний ПК, в любое удобное время из отведённого преподавателем. Таким образом, нет необходимости оставаться после занятий или тратить учебное время.

2. Тестирование проходят одновременно все студенты потока, сокращая тем самым время на проверку работ.

3. Вопросы на выбор правильного ответа и на соответствие позволяют не только проверить знания, но и закрепить их.

Анализируя выше сказанное, можно сделать вывод, что преподавание химии в ДонНАСА требует соответствующих решений существующих проблем.

Литература:

1. Кукушкин Ю. Н., Дремов А. В. Введение в химическую специальность: Учеб. пособ. - СПб: Химиздат, 1999.

2. Зайцев О. С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. - М.: ВЛАДОС, 1999.

3. Иванова Т.В. Методика преподавания химии в техническом вузе. - Педагогическое образование и наука, № 10, 2011, С. 100-102

4. Шевченко О.Н., Ташкинов Ю.А. Применение дистанционных технологий при проверке знаний для нехимических специальностей// Материалы научно-методического семинара «Методология и инновационные методы преподавания химических дисциплин», ДонНУ, 26 января 2018г.

5. Деркач Т.М. Информационные технологии в преподавании химических дисциплин: Учебно-методическое пособие. – Днепропетровск: Изд-во Днепропетровского национального университета, 2008. – 336с.

6. Имакаев В. Р., Русаков С. В., Семакин И. Г., Хеннер Е. К. Новые подходы к организации и обеспечению самостоятельной работы студентов // Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. - Оренбург: ОГУ, 2011. - 405 с

ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Меденец Наталья Александровна,
преподаватель информатики,
ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж»,
г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается современное интерактивное оборудование и его возможности использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: интерактивное оборудование, интерактивная доска, документ-камера, интерактивные системы голосования, интерактивный планшет, интерактивная панель, интерактивный стол, интерактивная трибуна.

Технологии в образовании – один из самых важных аспектов современного общества. Образованию необходимо меняться не только потому, что этого требуют работодатели и современные технологии. Сегодня студенты тоже существенно отличаются от таковых даже десятилетней давности. И речь идет не только об ИТ-специальностях - гуманитарии также «дружат» с компьютерами, мобильными устройствами и прочей современной техникой. Изучение практически всех дисциплин происходит успешнее, если их преподавание происходит с использованием новейших информационных, коммуникационных и аудиовизуальных технологий. С точки зрения студентов, информационные технологии более не являются обособленным предметом изучения. Сегодня большинство людей уже обладают знаниями в этой области и чувствуют себя уверенно при работе на компьютере [4, с. 58].

В условиях динамично меняющегося мира, постоянного совершенствования и усложнения технологий информатизация сферы образования приобретает фундаментальное значение. Данное направление развития образовательной отрасли, как подчеркивается в государственных документах, признается важнейшим национальным приоритетом. Главная задача современного образования — не просто дать фундаментальные знания, а обеспечить для него все необходимые условия для дальнейшей социальной адаптации, развить склонность к самообразованию. Поэтому одна из задач нынешнего преподавателя – сделать процесс обучения интересным, динамичным и современным. И в этом педагогам пришли на помощь интерактивные технологии.

Само слово «интерактивность» пришло к нам из латинского языка от слова *interactio*, что подразумевает *inter* – «взаимный, между» и *actio* – действие. **Интерактивный** - значит способный взаимодействовать или находящийся в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо

(человеком). Понятие интерактивные технологии можно найти у В.В. Гузеева, он определяет их как: «вид информационного обмена обучающихся с окружающей информационной средой» [2, с. 37].

Интерактивное оборудование просто необходимо в учебных заведениях. Оно дает возможность преподавателю сделать процесс обучения более интересным. Восприятие студентами знаний, полученных через интерактивные средства, является максимально доступным, эффективным и наглядным.

Интерактивному оборудованию подвластно изменить саму культуру подачи материала, так как эти системы хороши не только для проведения презентаций, но и для организации групповой работы, навыки которой сейчас особенно ценны [1, с. 174].

Занятия, построенные с использованием интерактивного оборудования, позволяют экономить время на конспектировании, так как любой желающий может получить файл с записью, который затем сможет воспроизвести с помощью обычного персонального компьютера.

Рассматривая потенциал современных интерактивных средств обучения, особо выделим возможность следующее:

- реализовать интерактивный диалог и взаимодействие участников образовательного процесса;

- улучшать восприятие сложных для понимания процессов или абстрактных понятий с использованием динамики предъявления информационных объектов на экране и образности, используемых в них средств мультимедиа;

- гибко управлять учебным процессом как непосредственно в прямом контакте с преподавателем на занятии, так и в виртуальном;

- переходить мобильно и просто к различным видам наглядности;

- интегрировать электронные мультимедийные учебные материалы, тренажеры и проверочные задания к ним в одно педагогическое средство [5, с. 147]

Рассмотрим основное интерактивное оборудование, к которому относится:

1. интерактивная доска;
2. документ-камера;
3. интерактивные системы голосования;
4. интерактивный планшет;
5. интерактивная панель;
6. интерактивный стол;
7. интерактивная трибуна.

Интерактивная доска. Изображение на интерактивную доску наносится не мелом, а специальным электронным маркером, указкой или даже пальцем. Возможности интерактивной доски практически безграничны: писать, чертить и рисовать теперь можно используя цвет, различную толщину линий; демонстрировать любую графическую информацию, фотографии, схемы, таблицы непосредственно из памяти компьютера, организовать просмотр видеоматериалов прямо из интернета. Всю проецируемую информацию можно оперативно редактировать и вносить необходимые изменения непосредственно

в ходе урока. Режим обычной мыши позволяет манипулировать отображаемыми объектами. Режим аннотации дает возможность делать пометки, обозначать важные детали, оставлять комментарии. Кроме того, все сделанные изменения могут быть сохранены и использованы в дальнейшем. Интерактивная доска очень удобный и гибкий инструмент для работы с информацией любого формата, работа с ней не требует специальных знаний и навыков. Уроки, лекции и практические занятия становятся по-настоящему интересными, а полученная информация яркой, запоминающейся и убедительной.

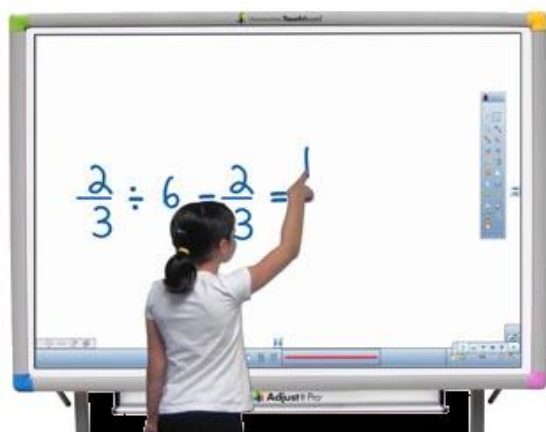


Рис. 1 Интерактивная доска

Документ-камера. Теперь в режиме реального времени, возможно, транслирование идеального качества изображения абсолютно любых объектов, включая трехмерные. Мало того, это изображение можно транслировать не только на экран – его, благодаря наличию разнообразных интерфейсов, можно



Рис. 2 Документ-камера

ввести в компьютер, передавать по Интернету, демонстрировать на экранах

телевизоров. К тому же большинство современных моделей документ-камер имеет несколько аудио-видео входов, за счет чего появилась возможность использовать их в качестве мультимедийного коммутатора. Но и это еще не всё: при передаче изображений в компьютер Вы можете их записывать – как в формате фотографий, так и в формате видеоматериалов, а если при этом подключить микрофон – можно записывать и видео со звуком. Таким образом, урок, проведенный с использованием документ-камеры остается не только в виде план-конспекта в Ваших архивах, но и превращается в дополнительное учебное пособие, которым можно будет в дальнейшем воспользоваться еще не раз.

Интерактивные системы голосования. Возможности системы позволяют создавать различные типы вопросов: с одним или несколькими вариантами ответа, расстановка вариантов по какому-либо признаку, ввод ответа (без заранее заданных вариантов). Применение такой системы является надежным и достоверным способом получения ответов от большого количества респондентов и сокращает время на проверку и обработку результатов. С помощью специального оборудования и программного обеспечения в короткие сроки и исключая возможность ошибки, можно организовать проверку знаний, получить результаты опроса, тестового задания. Применение подобной системы очень важно при проведении мероприятий, где необходимо и обеспечить моментальную обратную связь с аудиторией. В образовательном процессе не требуется тратить время на проверку контрольных, а по результатам детализированного отчета определить какие именно темы вызывают наибольшее затруднения и отследить динамику успеваемости по накопленным статистическим данным.



Рис. 3 Интерактивная система голосования

Интерактивный планшет. Беспроводной планшет - это удобное компактное портативное устройство, обеспечивающее максимально комфортную работу. Чаще всего планшет используется как дополнение к другому оборудованию, если необходимо обеспечить свободное перемещение по аудитории. Планшет используется для удаленной работы с документами, изображениями и управления компьютерными приложениями. Он позволяет вносить необходимые изменения при работе с интерактивными досками (подписывать документы, чертить, перемещать объекты). Благодаря мобильности, интерактивный планшет в любой момент может быть передан другим участникам, что обеспечивает их вовлеченность в динамический процесс. Управляется интерактивный планшет электронным пером, а связь с компьютером осуществляется по беспроводной технологии.



Рис. 4 Интерактивный планшет

Интерактивная панель. Отличительной особенностью интерактивной панели является отсутствие клавиатуры и мыши, вместо них, используя беспроводное перо можно писать и рисовать на экране точно так же как ручкой на бумаге. Интерактивная панель в использовании очень похожа на интерактивную доску. Небольшой размер панели и система внутренней визуализации позволяют использовать ее где угодно, а данные можно проецировать на экран любых размеров. Панель можно установить вертикально, положить на поверхность или даже на колени. Портативность панели делает ее идеальными для работы в различных помещениях от небольших классов до конференц-залов. Это еще один эффективный способ увеличить взаимодействие с аудиторией и усилить восприятие излагаемой информации. Интерактивные панели также можно совмещать с некоторыми системами видеоконференций с возможностью синхронного просмотра данных на нескольких панелях, соединенных по Интернету или локальной сети.



Рис. 5 Интерактивная панель

Интерактивный стол. Этот прибор, по сути, представляет собой огромный сенсорный экран с управляющими элементами, соединенный со встроенным внутри стола компьютером. На экран, который выглядит как столешница, передается изображение, текст, мультимедиа и таблицы, элементы управления (в том числе динамические). Встроенная система отслеживания движений позволяет управлять этими элементами прямо на поверхности экрана с помощью простого касания. Наряду с интерактивной доской, он создает возможности для быстрого доступа к информации, большой активности детей на уроке и большей степени усвояемости материала. Карты, схемы, таблицы и диаграммы становятся доступными всем участникам образовательного процесса.



Рис. 6 Интерактивные стол

Интерактивная трибуна. Для проведения презентаций, лекций, докладов в облегченной и доступной форме существует совокупность устройств, интегрированных в единое решение – интерактивная трибуна. Для продуктивной работы трибуна имеет полный набор аудио и визуальных средств передачи информации. С помощью интерактивного сенсорного дисплея осуществляется управление всеми возможностями интерактивного оборудования. К трибуне подключены микрофон и система аудио и видео воспроизведения. С помощью документ-камеры можно не отходя от трибуны демонстрировать текстовые документы



Рис. 7 Интерактивная трибуна

или демонстрировать объемные предметы. Все возможности трибуны легко управляемы с помощью единой контрольной панели [6, с. 93].

Литература:

1. Волкова Е. А. Научно-методические подходы к использованию интерактивных средств обучения в подготовке будущих учителей [Текст] / Е. А. Волкова // Научные исследования: от теории к практике : материалы III Междунар. науч.– практ. конф. (Чебоксары, 30 апр. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 174–176.

2. Гузеев, В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В. В. Гузеев – М.; Народное образование, 2000.

3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании.— М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с.

4. Красильникова В. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие; Оренбургский гос. ун-т. 2-е изд. перераб. И дополн. Оренбург: ОГУ, 2012. 291 с.

5. Куликова Н.Ю., Полякова В.А. Использование интерактивной мультимедийной презентации на уроке как средства управления познавательной деятельностью обучающихся // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/10/12802>.

6. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е издание. – М.: ИИО РАО, 2010.

ДИВЕРСИФИКАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Менжулина Анастасия Сергеевна,
ассистент кафедры английского языка
ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»,
г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В данной статье речь идет об одной из последней стратегии подготовки студентов при обучении иностранного языка и технологии реализации основ диверсификации. Рассматривается многоцелевая модель подготовки студентов при обучении, а также возможность и использование интерактивных форм обучения с целью удовлетворения индивидуальных потребностей студентов и формирования иноязычной компетентности. Следует отметить, что использование диверсифицированных технологий только содействуют к увеличению профессиональной мобильности студентов.*

***Ключевые слова:** диверсификация, технологическая диверсификация, диверсификационная концепция, диверсификационная потребность.*

Термин «диверсификация» непосредственно сопряжен с такими процессами как глобализация, интеграция, интернационализация и т.д. [3, с. 5]. Диверсификация или изменение, в первую очередь, это стратегия, которая ориентирована на разнообразие и разностороннее развитие деятельности студентов.

В педагогике термин «диверсификация» появился относительно недавно и толчком становления данной стратегии стала профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция студентов, а также использования иностранного языка в профессиональной деятельности студентами. Как следствие, возрастает потребность в изучении иностранного языка, а также повышаются требования к уровню освоения иностранного языка специалистами всех направлений и профилей.

По мнению Новгородцева И.В. и Цибульской Е.В., владение иностранными языками существенно повышает конкурентоспособность выпускников вузов на современном рынке труда [3, с. 6].

Диверсификация потребностей при изучении иностранного языка отражается на различных уровнях мотивации у студентов. Доля использования иностранного языка зависит от рынка труда, т.е. экономические процессы увеличивают мотивацию у студентов к освоению иностранного языка, тем самым будущие специалисты стремятся успешно освоить язык, и, кроме того, испытывают потребность в совершенствовании уже имеющейся иноязычной коммуникативной компетенции.

Диверсификационная подготовка студентов при обучении иностранного языка отражает истинное многообразие потребностей общества и личности в его применении и рассматривается как одно из основных направлений совершенствования иностранного языка.

Диверсификационная система подготовки студентов опирается на следующие принципы:

- принцип соответствия, т.е. удовлетворенность потребностей учащихся, которые готовы решать комплексные задания прогрессивного производства;
- принцип высококачественного образования, т.е. потребность повышения качества общеобразовательной и профессиональной подготовки в вузах и уровня требований к квалификации профессиональных кадров;
- принцип личностной ориентированности и свободы выбора, т.е. наращивание возможностей и прав просветительных органов в удовлетворение потребности личности [1].

Для того, чтобы построить эффективный содержательный компонент диверсифицированной системы профессионального образования, следует выполнить следующие требования, а именно:

- определить социально-экономический заказ на специалиста;
- определить требования к личностным и профессиональным качествам будущего специалиста;
- перестроить содержания обучения [2, с. 279].

Критериями эффективности диверсификационной подготовки студентов при изучении иностранного языка являются: экономичность, результативность, проектируемость, корректируемость и управляемость видимых изменений в системе профессионального образования [2, с. 279].

Диверсификационная концепция языкового образования обуславливается ориентацией на индивидуальность, и, следовательно, главной целью данной стратегии является развитие языковой личности, способной эффективно осуществлять межкультурное общение, и как результат, от преподавателей предполагается использование новых нестандартных методов, в частности, использование технологической диверсификации.

Технологическая диверсификация отображает ресурсы, которые проектируют абсолютно новые условия для среды обучения, т.е. погружают студентов в реальную профессиональную языковую атмосферу. По мнению Сафиуллина И.А., автора статьи «Использование диверсификационных технологий в лингвистической подготовке студентов», технологическая диверсификация стимулирует интерес и повышает профессионально-познавательную активность студентов [2, с. 279]. Продуктивным методом в данной стратегии является использование имитационно-деятельностной игры, мозгового штурма или использование проектного метода, кейс-метода. Собственно, эти методы моделируют и имитируют будущую профессиональную деятельность.

Поляковой Т.Ю. была предпринята попытка создать многоцелевую технологию подготовки студентов при обучении иностранного языка, которая

базируется на диверсификационной стратегии. Данная система выявляет следующие этапы подготовки:

- определение контингента (обучающие группы);
- выявление потребностей студентов и знакомство с конкретной проблемной ситуацией;
- определение степени подготовки студентов;
- определение профильных и субпрофильных программных модулей в соответствии с определенной степенью подготовки;
- конкретизация целей и содержания подготовки по иностранному языку;
- составление диверсификационных рабочих программ подготовки по иностранному языку для групп, обучающихся;
- разработка методических рекомендаций для подготовки студентов и методического материалов;
- осуществление регулярного мониторинга диверсификационных потребностей студентов с целью внесения необходимых изменений в программы по иностранному языку и учебное обеспечение диверсификационной подготовки [3, с. 7].

В заключении следует отметить, что данная стратегия имеет потенциал развития образования и способствует к интенсивному обновлению форм и технологий обучения. Использование диверсификационных технологий в процессе обучения иностранному языку предоставляет выбор в формировании индивидуального и профессионального комплексного модуля обучения, а также расширяет и повышает квалификационные и профессиональные возможности студентов при овладении иностранным языком. Также нужно отметить, что предложенная стратегия имеет как положительные, так, и отрицательные изменения. Говоря о минусах, следует отметить, что процесс ведет к полной «перестройке» учебного процесса, которая подразумевает: написание рабочих программ, разработка методических указаний, формирование абсолютно новых учебных пособий и постоянное обновление дополнительных учебных материалов, также, плохая управляемость связанных друг с другом действий (обучение и профессиональная деятельность), т.е. наличие проблем, связанных с расчетом контингента студентов, которые будут полезны на рынке труда после того как они получают необходимые знания и умения. Плюсы диверсификационного образования следует охарактеризовать следующим образом: появляется широкий спектр возможностей применений навыков студентами в собственной профессиональной деятельности и возможность совместной работы между различными направлениями, ориентирует студентов на хорошую профессиональную устойчивость в случае кризисных явлений.

Литература:

1. Ломакина Т.Ю. Диверсификация как общепедагогический принцип развития системы непрерывного профессионального образования // URL <http://www.eduhmao.ru/info/1/3689/23057/> (дата обращения 12.01.2011).
2. Полякова Т.Ю. иностранный язык в профессиональной деятельности инженеров / Т.Ю. Полякова// Вестник московского

автомобильно-дорожного института. – М.: МАДИ (ГТУ), 2006. – Вып. 7. – С.5-10.

3. Сафиуллина И.А. Использование диверсификационных технологий в лингвистической подготовке студентов // Психолого-педагогические науки. Педагогика: Сб. материалов конф. Серия “Symposium”, выпуск 29. – СПб.: Санкт-петербургское философское общество, 2013. С.278-280.

К ВОПРОСУ О НОВЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Недбайлик Сабина Рудольфовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Мельцер Рудольф Ионтевич,
доктор медицинских наук, профессор
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, Россия

***Аннотация.** В данной статье дается общий обзор новых направлений, существующих как в российской, так и в западных системах высшего образования. Авторы рассматривают различные подходы к обучению, акцентируя приоритетность проектных интерактивных методов и лично ориентированных обучающих технологий, направленных на интенсификацию учебного процесса и повышение его эффективности. В результате проведенного обзорного исследования делается вывод о том, что постоянное и возрастающее акцентирование автономности обучаемых в образовательном процессе не только способствует развитию их самостоятельности и повышению социального статуса, но и неизбежно расширяет функциональный спектр деятельности самого преподавателя высшей школы.*

***Ключевые слова:** интерактивное проектное обучение, автономность, технология, компетенция.*

Как известно, европейская система высшего образования претерпела довольно значительные изменения в течение последних десятилетий. В частности, во многих западных вузах были введены такие новые формы, как интегрированное обучение, проблемное обучение, групповое обучение, с использованием программ и УМК, предусматривающих право студентов самим выбирать для изучения интересующие дисциплины, не придерживаясь обязательной номенклатуры, и т.д. [3]. Все большая значимость придается и так называемому самонаправляемому обучению, что находит поддержку за счет новых, широко применяемых обучающих технологий [1, 4]. Новые и альтернативные направления могут внедряться с возрастающим акцентированием значимости оценочных критериев для самих профессиональных действий, использования средств техники, как, например, интерактивного оборудования, электронных журналов, портфолио, а также проектных методов.

Сам метод проектов в этой связи вполне можно рассматривать как одну из лично ориентированных технологий [2,3], в основу которой положена идея развития познавательных навыков и компетенций учащихся, творческой

инициативы, умения самостоятельно мыслить, прогнозировать, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, оценивать результаты собственной деятельности, адаптироваться к быстро меняющимся условиям реальной жизни. Причем особую значимость в последнее время приобретают вузовские проекты практической направленности, работа над которыми уже изначально предполагает всестороннее и систематическое исследование проблемы и получение конкретного результата – образовательного продукта. В ходе выполнения таких проектов: парных, индивидуальных и групповых, студенты, как правило, не только развивают творческие способности, но и учатся максимально продуктивно использовать учебную, учебно-методическую, научную и справочную литературу.

Вполне очевидно, что интенсификация учебного процесса за счет широкого внедрения интерактивных технологий и методов как дань переориентации обучения на самого обучаемого субъекта – это неизбежное условие его успешности и эффективности не только в западной образовательной системе, но и во всем общеевропейском пространстве [2,3]. Так, например, в российском педагогическом контексте интерактивная проектная деятельность также используется в настоящее время достаточно широко наряду с ролевыми и деловыми играми, кейс-методами, эвристическими беседами, «мозговыми штурмами», дискуссиями и т.д., как наиболее адекватно соответствующая основным задачам формирования ключевых компетенций [1,2].

Любой преподаватель, работающий в интерактивном режиме обучения, безусловно, должен быть хорошо знаком с теорией конструктивизма в образовании и проистекающими из него педагогическими концепциями, а также иметь представление о месте конструктивизма среди других теорий образования [5]. Однако ни в меньшей степени ему необходимо общение с такими же практикующими коллегами с тем, чтобы обсуждать с ними возникающие в преподавании проблемы и совместно искать пути их решения. Разумеется, наиболее эффективным путем является организация непрерывного обмена опытом посредством конференций и семинаров в режиме "ателье", где бы наглядно демонстрировались методические находки, а также проведение открытых уроков и занятий типа "мастер-классов" с публикацией методических материалов в соответствующих изданиях. Сюда же необходимо включать и периодически проводимые технические тренинги преподавателей, которые в таком случае не только заручаются профессиональной поддержкой, но и будут иметь в своем распоряжении целый набор различных педагогических приемов и технических навыков, а также коллекцию методических разработок по интерактивному обучению. Всё это, безусловно, способствует повышению качества интерактивного обучения, что, в свою очередь, повышает интерес студентов не только к какому-то отдельному предмету, но и к высшему образованию в целом.

В любом случае внедрение дистанционного, равно как и проектного обучения в общую направленность высшего образования неизбежно

предполагает принятие подхода к обучающимся и обучению, отличного от того, к которому издавна привыкли преподаватели. Это постоянное и возрастающее акцентирование автономности обучаемых, т.е. перемещение «центра тяжести» с преподавателя на самого студента [4], что зачастую вызывает беспокойство и озабоченность среди приверженцев традиционных методов. В свою очередь, это накладывает и более высокие требования на самих вузовских преподавателей в связи с изменением характера их профессиональных обязанностей, или академических ролей в рамках иного подхода к обучению [4, с.349]. В этой связи необходимо выделить шесть основных полей деятельности, которые могут быть в общем виде представлены следующим образом:

- (1) преподаватель как источник информации;
- (2) преподаватель как ролевая модель;
- (3) преподаватель как фасилитатор;
- (4) преподаватель как эксперт-консультант;
- (5) преподаватель как проектировщик (планировщик);
- (6) преподаватель как разработчик ресурсов.

Так, используя музыкальную метафору, можно определить роли преподавателя как «привязанные» к оркестровому исполнению музыкальной пьесы [5, с.135]. Причем композитор – это планировщик, который дает установку для исполнения музыки; дирижер интерпретирует партитуру композитора и управляет музыкантами, исполняющими музыку, делает ее доступной для восприятия публикой. Соответственно, роль «исполнителя» может охватывать либо весь оркестровый ансамбль, либо какого-то одного из его музыкантов. Отдельные же оркестранты, дающие выступления соло, могут восприниматься как ролевые модели. В итоге, «дирижер» (преподаватель) оценивает исполнение музыкантов (обучаемых) приватно и в музыкальной критике, а аудитория оценивает исполнение публично. Однако, нет сомнения в том, что как бы мы не расставляли акценты приоритетности и значимости тех или иных образовательных подходов и стратегий, в каком режиме бы мы не работали: дистанционном либо контактном, преподаватель будет всегда играть ключевую роль в обучении студента.

Литература:

1. Двурличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Текст]/Н.Н. Двурличанская // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. – Москва, 2011. – №4. – С. 123-145.
2. Курышева И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся [Текст]/И.В. Курышева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – №112. – С. 165-178.
3. Осипова О.П. Использование интерактивного оборудования в образовательном процессе. [Текст]/О.П. Осипова // Интернет и образование. – Москва, 2009. – № 11. –С. 84-95.

4. Auster E.R., Wylie K.K. Creating Active Learning in the Classroom: A Systematic Approach. *Journal of Management Education*. – New York, 2006. –Vol. 30(2). – P. 330-353.

5. Rotgans J. I., Schmidt H. G. The Role of Teachers in Facilitating Situational Interest in an Active-learning Classroom//*Teaching and Teacher Education*. – New York, 2011. – Vol.27(1). –P. 124-167.

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Осинская Наталья Тимофеевна,
старший преподаватель кафедры английского языка,
Менжулина Анастасия Сергеевна,
ассистент кафедры английского языка,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»,
г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В данной статье речь идет об интеграционных процессах в системе высшего непрерывного профессионального образования, которые возможно осуществить при использовании системных, интегративных и синергетических общенаучных подходов, ориентированных на хороший результат и на получение необходимых навыков, умений, самореализации и саморазвитие.*

***Ключевые слова:** интеграция, сотрудничество, полипарадигмальный подход, проблемный вопрос, симбиоз, релевантность, синергетический эффект.*

Главной целью образования является удовлетворение личностных и общественных потребностей человека, поэтому процесс интеграции образования и производства занимает основное место в жизнедеятельности образовательного учреждения. Интеграционный процесс следует рассматривать как стратегию развития высшего технического образования, обеспечивающую высокую подготовку компетентного специалиста. Новые технологии, внедрение усовершенствованных видов продукции и т.д. вносят коррективы в стандарты образования и его компоненты.

Высокая конкурентоспособность заставляет предпринимателей разрабатывать абсолютно новые стратегии развития, внедрять принципиально новые технологии, поэтому за образованием стоит решение деловых стратегий предприятий. Усиление конкуренции на рынке труда вынуждает вмешиваться в процесс образования, и задача образования – это обеспечение непрерывного высококвалифицированного «человеческого ресурса» в постоянно меняющихся процессах. В условиях глобализации промышленные предприятия могут составлять конкуренцию за инвестиции путем высокого уровня подготовки «рабочей силы».

Интеграционные процессы в высшем профессиональном инженерном образовании базируются на следующих принципах:

- принцип симбиоза, который направлен на изучение и усиление взаимосвязей между образованием и производством с целью формирования системной целостности;

- принцип обоюдного развития образования и производства для выявления целесообразных изменений в структурных компонентах;
- принцип релевантности направлен на формирование и развитие интегративных форм посредством объединения производства и образования;
- принцип функциональности и коммутации, который несет изменения в образовательную и производственную деятельность, образуя динамику развития качества инженерного образования;
- принцип совместимости формирует тотальное единство производства и образования на основе информационных обменов для подготовки высокопрофессиональных инженеров.

Интеграция характеризуется стабильностью связей национальных образовательных систем, определенными возможностями планирования и регулирования этих связей с помощью специально созданной среды.

По мнению Сазоновой З.С., интеграционные процессы в инженерном образовании способствуют формированию единого образовательного пространства между образовательным учреждением и производством, перенося идеи, знания, методы и новаторские технологии из разных областей, формируя новые формы коллективной или групповой деятельности.

Управление интеграционными процессами достигается посредством взаимодействия структур и предполагает организацию образовательного процесса в соответствии с требованиями работодателя к квалификации выпускника (работодатель может оценить качество подготовки выпускника с помощью экспертной комиссии), а также внедрение в вуз инновационные технологии и организацию студенческих практик на модернизированном оборудовании.

Осознание интернационального процесса в высшем профессиональном образовании является редким и полезным вкладом в данную область. Если бы пришлось определить эталон успешной реализации всех компонентов образовательного процесса, то были бы видны существенные изменения между ее участниками? Ответ - нет, потому, что мы, как преподаватели, должны мотивировать наших студентов расти профессионально, любой процесс должен показывать динамику. Для удовлетворения всех потребностей следует описать круг вопросов и организовать специальную среду, которая позволит всем участникам процесса динамично взаимодействовать и развиваться в равных долях. Это означает ознакомление с множественными реальностями людей и озвучивание различных точек зрения по вопросу. Мы должны подвести наших студентов к командной работе и сотрудничеству.

Совместное обучение должно быть продуктивным и креативным. Говоря о креативности, следует обратить внимание на такие этапы как: принятие решения, обмен опытом и подведение итогов. Во время занятий преподаватель должен заострять внимание на различных аспектах жизнедеятельности человека, если этого не делать и ограничивать круг познания студента, уровень знаний и умений снизится. Кроме того, мы должны использовать проблемные или критические ситуации, для того, чтобы развить успешное, инициативное и профессиональное сообщество.

Сотрудничество — значит привлечение в образовательный процесс промышленность, правительство, а также сообщества, СМИ, технологии и спектр интернет сетей. Все усилия сотрудничества направлены на обучение студента, поэтому очень важно выстроить между студентами диалогическое и опосредованное взаимодействие.

В теоретическом плане командная игра (сотрудничество) является очень привлекательным подходом и можно отметить моменты высокого синергетического эффекта и успеха. В практическом плане совместная работа - мучительный и притязательный процесс, т.к. требует от студентов применения огромного труда, терпения и упорства для того, чтобы человек вышел на новый профессиональный уровень посредством использования иностранного языка.

Данный процесс - это только способ, к которому мы только начинаем продвигаться, чтобы приобрести «инструменты», в которых мы нуждаемся. Групповые или командные игры предполагают, что студенты будут имитировать то поведение, которое приблизит их к реальной среде. Причины использования данного подхода следует внедрять со ссылкой к требованиям подлинной коммуникации, требований участников и их потребностей, как лингвистической, так и нелингвистической. Увеличение коммуникативной компетентности приводит к увеличению самооценки и усилению мотивации. В таком случае уместно внедрять компоненты командной работы, такой как, командные игры. Командные игры делятся на следующие этапы: подготовительная работа – инструктаж – моделирование ситуации – диспут – подведение итогов [4, с.42].

Данная стратегия была использована в одной инженерной компании в Италии и результаты показали, что 97,4% участников успешно и продуктивно решали задачи на основе использования иностранного языка. Но, к сожалению, не все образовательные учреждения способны организовать и провести эффективно командную игру, моделируя реальную ситуацию в действительном окружении.

Нам следует рассматривать интеграционный процесс как механизм развития со своим объемом, содержанием, характером и системой. К сожалению, интеграционный процесс зависит от экономических, финансовых, социокультурных условий, и очень сложно осваивать, осваивать и внедрять данную стратегию в образовательном учреждении, поэтому подготовка современного инженера на основе системной интеграции образования и производства, в первую очередь - проблема государственной политики.

Следует сделать вывод, что любое развитие строится на достижении сбалансированного соответствия между качеством подготовки специалиста и актуальными потребностями наукоемкого производства. Подготовка инженера в современном вузе, на основе системной интеграции производства и образования, базируется на полипарадигмальном подходе и совокупности принципов поэтапного формирования компонентов инженерной компетентности при решении междисциплинарных многофакторных профессионально- ориентированных задач [3, с.78].

Литература:

4. Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера // Автореферат дис. на соиск. уч.ст. Казань, 2008. С.13-23.
5. Сазонова, З.С. Кафедра инженерной педагогики как центр интеграции образовательного процесса в техническом университете / З.С. Сазонова // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2004. – № 3. - С. 66-69.
6. Скибицкий Э.Г. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. пособие. Новосибирск: САФБД, 2010. 210 с.
7. International association of teachers of English as foreign language edited by Alan Puvlverness. Dublin Conference Selection, 2000, P.41-45.

ТРАДИЦИОННОЕ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Прасько Александр Дмитриевич,

кандидат технических наук.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова»
Новочеркасск, Российская Федерация.

Стоян Геннадий Владимирович

кандидат педагогических наук.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова»
Новочеркасск, Российская Федерация.

***Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы совместного использования традиционного подхода к обучению и элементов электронного обучения. Проанализированы причины медленного внедрения технологий электронного обучения в образовательный процесс. Рассмотрены преимущества данного «смешанного» обучения, формулируются основные направления его использования в образовательной среде.*

***Ключевые слова:** электронное обучение, смешанное обучение, информационно-коммуникационные технологии, образовательная среда.*

Системы образования во всем мире широко используют современные инфокоммуникационные технологии (ИКТ), которые позволяют не только объединить традиционные инструменты обучения, но и значительно расширить их перечень, оказывая существенное влияние на информационную культуру в образовательной среде. Все более востребованным способом получения новых знаний становится электронное обучение [1, с. 122].

Несмотря на значительное число исследований, как в мире, так и в Российской Федерации в области электронного обучения, его внедрение и использование в образовательном процессе идет медленно. Основными причинами этого являются:

- низкая мотивация и готовность педагогических работников преподносить учебный материал по-новому, активизируя как свои творческие способности, так и индивидуальные наклонности обучаемых;
- большие временные затраты на разработку электронно-образовательных ресурсов;

- недостаточная техническая и методическая система поддержки преподавателей и студентов (обучаемых) при внедрении и использовании электронных технологий обучения;

- недостаточный уровень знаний ИКТ;

- отсутствие или недостаток дополнительного персонала, обеспечивающего функционирование в образовательной организации ИКТ и системы электронного обучения в целом;

Некоторые авторы относят к проблемам внедрения электронного обучения правовые проблемы, связанные с защитой интеллектуальной собственности [2, с. 90].

Однако перечисленные выше аргументы не являются недостатками модели электронного обучения, их можно отнести к возможным трудностям, возникающим в процессе ее реализации в конкретных условиях.

Оптимальным решением этой проблемы на данном этапе внедрения электронного обучения «Electronic Learning» будет являться использование смешанной системы обучения «Blended Learning», то есть электронное обучение, используемое совместно с другими обучающими методами.

Смешанное обучение (СО) – это система, в которой составляющие её компоненты очного учебного процесса и элементы электронного обучения взаимно дополняют друг друга и гармонично взаимодействуют. В случае если такое взаимодействие организовано методически грамотно и последовательно, даже при отсутствии отдельных обязательных элементов электронного обучения, можно получить высокий результат уровня знаний и сформированности компетенций у обучаемых.

Таким образом, модель СО - это единый, целостный процесс образовательной деятельности, предполагающий, что часть познавательной деятельности обучаемых проводится на занятиях под непосредственным руководством педагогического работника, который использует, в том числе и элементы электронного обучения, а часть имеет форму самостоятельной работы обучаемых, которая проводится индивидуально или совместно с другими обучаемыми в малых группах сотрудничества с использованием возможностей инфокоммуникационной сети кафедры и образовательной организации и (или) сети «Интернет».

Использование элементов электронного обучения позволит внести в систему традиционного обучения следующие преимущества:

- доступность учебных материалов во времени и в пространстве;

- наглядность учебных материалов на основе использования различных средств мультимедиа (анимации, аудио и видео средств), позволяющая задействовать большинство механизмов восприятия человеком новой информации;

- возможность оперативного обновления теоретического материала, фактической и статистической информации;

- автоматизация проверки заданий (тестов) и хранения результатов;

- формирование и развитие навыков целеполагания, инициативности и ответственности;

- развитие навыков владения современными инфокоммуникационными технологиями;

- упор на самостоятельную работу обучаемых, способствующую формированию навыков самоорганизации и рационального планирования учебного времени;

- индивидуальный подход, возможность адаптации учебных курсов для студентов с разным уровнем подготовки.

Организация учебного процесса на базе использования ИКТ создает условия для увеличения объема индивидуальной работы над учебным материалом, возможности для автоматизированного отбора задач для изучения, контроля и оценивания качества приобретенных знаний, что способствует формированию у будущих специалистов инициативности, творчества, исследовательского и научного стиля деятельности. [3, с. 613].

По мере формирования в образовательной организации виртуальной обучающей среды (платформы), являющейся основой электронного образования, значимость смешанного образования будет уменьшаться с одновременным ростом значимости электронного обучения. Однако традиционное обучение даже в далекой перспективе не сойдет к нулю, так как образовательный процесс многообразен в своей реализации.

Литература:

1. Михеева С.А., Свит Е.П. Опыт и перспективы использования электронного обучения в образовательной среде педагогического университета // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2014. №168. С.122-127

2. Сатунина А. Е. Электронное обучение: плюсы и минусы: Материалы конференции // Вопросы современной науки и практики. 2006. № 1. С. 89-90.

3. Каменева Т.Н. Педагогические технологии в электронном образовательном пространстве: традиции и инновации // Образовательные технологии и общество. 2013. №1. (Т. 16). С. 609-626

ПРОЦЕДУРА УРЕГУЛИРОВАНИЯ СПОРОВ С УЧАСТИЕМ ПОСРЕДНИКА

Разбейко Наталья Викторовна,
преподаватель кафедры хозяйственного права,
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики»,
г. Донецк, ДНР

Аннотация. В работе рассмотрены вопросы примирения конфликтующих сторон при помощи медиации, студенческая медиация, фасилитация. Предложено создать Центр медиации при ГОУ ВПО «ДонАУиГС».

Ключевые слова: медиация, фасилитация, студенческая медиация.

Медиация применялась ранее при разрешении международных, многосторонних споров, когда переговоры заходили в тупик, и нужно было помочь спорящим сторонам понять и принять точки зрения друг друга. Такие действия назывались «посредничество», «ходатайство», «предложение добрых услуг». Таким образом, данная процедура переговоров использовалась уже много столетий и доказала свою взаимовыгодность и жизнеспособность.

Актуальность темы – в данный момент в нашей ситуации в ДНР очень важна процедура примирения сторон с участием посредника. Это позволит применять процесс медиации для решения достаточно значимых образовательно-практических задач.

Новизна – данное исследование является одним из первых в области медиации в ДНР, что отличает результат данной работы от результатов других авторов.

Основная часть статьи. Тематика применения альтернативной процедуры урегулирования споров изучали Арутюнян А. А., Бычкова К. М., Гайдаенко Шер Н.И., Гордейчик А. А., Гордейчик А. В., Гришина В. В., Коблева М.М. и другие авторы[6]. Анализ источников по тематике исследования составляет: Директиву Европейского парламента и Совета Европы по альтернативному разрешению потребительских споров (от 21 мая 2013 года), Директиву Европейского парламента и Совета Европы, закрепляющую отдельные аспекты медиации в гражданско-правовых и коммерческих спорах (от 21 мая 2008 года), Типовой закон UNCITRAL «ON INTERNATIONAL COMMERCIAL CONCILIATION» и другие источники. Таким образом, во всем мире медиация широко распространена.

Формулировка гипотезы и задачи исследования – возможность введения процедуры медиации в ДНР.

Понятие «медиация» происходит от латинского «mediare»- посредничать. Медиация традиционно относится к альтернативным методам посредничества,

примирения и разрешения споров, в котором нейтральная сторона (медиатор) оказывает содействие спорящим сторонам, в поиске взаимовыгодного разрешения спора.

Преимуществами медиации являются такие качества, как неформализованный, конфиденциальный процесс, в котором стороны участвуют на равных, сохраняя полный контроль за процессом выработки и принятия решений; содействие медиатора нейтральное и беспристрастное; стороны сами вырабатывают взаимовыгодное решение.

Медиация отличается от традиционного разрешения споров в суде или арбитраже прежде всего тем, что медиатор не принимает решения по спору, оставляя стороны собственниками процесса урегулирования.

В российском Федеральном законе от 27.07.2010г. «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (далее – закон о медиации) дано следующее определение: «**Медиатор** - независимое физическое лицо, независимые физические лица, привлекаемые сторонами в качестве посредников в урегулировании спора для содействия в выработке сторонами решения по существу спора»[1]. Таким образом, медиатор – независимое физическое лицо, оказывающее содействие сторонам, вовлеченным в спор, в поиске взаимовыгодного решения.

Некоторые функции медиатора включают:

- выделение сущностных аспектов практического случая супервизируемого специалиста;
- обсуждение с супервизируемым специалистом выделенных аспектов практического случая;
- выявление проблемы в практической деятельности супервизируемого специалиста;
- определять основные цели супервизии конкретной ситуации;
- предлагать и следовать предложенному формату обсуждения;
- соотносить затруднения в профессиональной области с умениями, необходимыми для их решения;
- необходимые знания по теории и практики медиативной деятельности; основам психологии обучения; технология супервизии[5].

Миссия медиации в образовании:

- содействие широкомасштабной интеграции института медиации в образование, правовую культуру и общественную жизнь;
- использование социального потенциала медиации в целях гармонизации образования;
- медиация помогает сэкономить время и эмоциональные силы участников спора;
- при ее проведении обстановка, организация, регламент и содержание процесса могут быть определены индивидуально;
- медиация ориентирована не столько на конфликт (выяснение кто прав, а кто виноват) или на выигрыш, сколько на конструктивный поиск решений;

- в плане временных затрат медиация может быть легко подстроена под потребности участников и может учитывать эмоциональные и личные аспекты спора;

- при этом сфера частных интересов участников полностью защищена, поскольку процесс медиации это конфиденциальный не судебный процесс;

- медиация позволяет участникам спора посмотреть в будущее и использовать свои творческие способности;

- при разрешении спора с помощью медиации достигнутые договоренности, более долговечны.

Студенческая медиация - это инновационная методика в воспитании и социальном образовании, позволяющая охватить весь спектр институтов, принимающих участие в формировании личности ребенка от семьи до образовательного учреждения высшего профессионального образования.

Цель метода:

- Создание безопасной среды, благоприятной для развития в личности таких качеств, как активная жизненная позиция, умение принимать решения, отвечать за свои поступки.

- Развитие адаптационных возможностей личности в условиях взросления.

- Воспитание культуры конструктивного поведения в конфликте, основанной на медиативном мировоззрении, которое ставит во главу угла признание ценности человеческой жизни, уникальности каждой личности, принятие, уважение права каждого на удовлетворение потребностей и защиту собственных интересов (но не в ущерб чужим).

- Улучшение качества жизни всех участников образовательного процесса (семья, преподаватели, администраторы образовательных учреждений, психологи, социальные работники, молодежь), с помощью медиативного подхода, основывающегося на позитивном общении, способствующем созданию благоприятного климата, уважению, открытости, доброжелательности, взаимного принятия как внутри групп взрослых и молодежи, так и между группами.

Следующим вопросом является процесс фасилитации. **Фасилитация** (англ. *facilitation* - *содействие*) – процесс оказания содействия в проведении переговоров конфликтующих сторон, помощь в достижении соглашения к взаимному удовлетворению участников. Цель фасилитатора - поддерживать процесс переговоров, чтобы участники смогли выполнить стоящую перед ними задачу по достижению взаимоприемлемого соглашения.

Успешная фасилитация включает предварительную подготовку и планирование, конструктивный подход. Она требует от фасилитатора определенные навыки и тип поведения, набор средств и методов, необходимых для работы.

Заключительная часть статьи. Предлагается при ГОУ ВПО «ДонАУиГС» создать Центр медиации. Следует подчеркнуть практическую значимость такого шага – это позволит использовать процедуру примирения в образовательном процессе. В дальнейшем основными направлениями для

дальнейшего исследования могут быть примирительные процедуры в семейных отношениях и др.

Литература:

1. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2010, № 31, ст. 4162; 2013, № 27, ст. 3477, № 30, ст. 4066
2. Общероссийский классификатор специальностей по образованию
3. Общероссийский классификатор занятий.
4. Общероссийский классификатор видов экономической деятельности.
5. Профессиональный стандарт, утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «15» декабря 2014 г. №1041н.
6. Медиация: теория, практика, перспективы развития. Сб. материалов Первой всероссийской научно-практической конференции (23–24 апреля 2015 г., Москва) / Отв. ред. О. П. Вечерина. М.: ФГБУ «ФИМ» 2015. – 215 с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Рудченко Татьяна Ивановна,
кандидат экономических наук, доцент,
ГОУВПО «Донецкий национальный
технический университет», г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В статье рассматривается специфика высшего образования в информационном обществе, его роль в формировании экономики знаний. Проанализированы две противоположные парадигмы обучения и их особенности. Приведены актуальные проблемы современного высшего образования и возможные пути их решения, раскрыта новая роль университетов.*

***Ключевые слова:** информационное общество, экономика знаний, парадигмы обучения, инновационные технологии, информационное неравенство, коннективизм, конвертируемые навыки.*

Современное общество стремительно развивается и глубоко меняется в смысловой плоскости, чему способствуют цифровые технологии и интернет. Объем выпускаемой информации возрастает экспоненциально. Количество информации, содержащейся в нынешнем еженедельном журнале, намного больше того, с каким сталкивался человек за всю свою жизнь три столетия назад. В большинстве научных отраслей количество публикаций растет и удваивается каждые 10-15 лет. По данным, содержащимся в отчете «Global Digital 2018» мировая онлайн- аудитория к началу 2018 года превысила 4 млрд. чел. Если не так давно для входа в Мировую паутину требовались недешевые компьютер и провайдер, то сейчас доступ в интернет через мобильные устройства становится драйвером роста аудитории пользователей интернета, т.к. 90 % населения проживает в зоне приема мобильного сигнала. В мире доля людей, которые могут позволить себе оплачивать интернет, достигла 80 %.

Вместе с тем количественный рост и доступность информации не сделали нашу жизнь понятнее и определеннее, напротив, степень неопределенности сценария будущего возросла. По мнению Ж.Ф. Лиотара, великий нарратив о модернизме не в состоянии учесть новые концепции устройства мира XXI века, не может объяснить как действует этот мир и как люди действуют в нем [4]. Зигмунд Бауман заметил, что отличительная черта современности заключается в ненаправленности перемен, мы перешли от линейного времени к пуантилистскому, в котором имеет значение момент, все вокруг меняется и модифицируется. Жизненной стратегией становится flexibility - эластичность и подозрение ко всем долговременным обязанностям [1]. Кроме того, приходится признавать, что современные наука и образование могут стать опасными и

приумножить проблемы. «Понятия науки, технологии и разума сегодня ассоциируются не только с социальным прогрессом, но и с организацией Освенцима, и с той наукой, которая сделала возможной Хиросиму», - отмечал А Жиро [8].

Но люди по-прежнему хотят добиться справедливости, социального равенства и экономической стабильности. Постоянно меняющийся и неустойчивый мир требует постоянного обучения, при этом образование тоже вынуждено трансформироваться в сторону творчества, способности непрерывно обучаться, готовности модифицировать, управлять когнитивным диссонансом. Роберт Райх справедливо отметил, что темпы и качество развития зависят не столько от современных ИКТ, сколько от способности человека обрабатывать, анализировать и распространять информацию. [7].

Базой концепций информационного общества стали исследования П. Дракера и Ф. Махлупа, которые предположили необходимость существования отчетливых характеристик в области образования для аргументации перехода к экономике знаний и выделили особую роль образования, когда главной задачей преподавания становится научить человека учиться. Основатель доктрины постиндустриального общества Д. Белл выделил фундаментальную роль научного знания и информации в процессе общественных трансформаций. Н. Штер, Р. Райх, П. Вайнгарт, Р. Хатчесон, Т. Хусен установили корреляцию общества знания и обучающегося общества. М. Кастельс выдвинул положение о том, что информационная эра породила глобальное и сетевое общество. Д.Фрэнк и Дж.Майер исследовали роль университетов в становлении экономики знаний. Значение информации в плоскости современных общественных отношений рассматривали А.Липиц, М.Альета, Р.Буайе, С.Лэш, Д. Юрри и выявили, что информационные потоки стали необходимым условием глобализации экономики, компьютеризация проникла во все сферы рабочего процесса, обеспечила появление гибких форм занятости. На постсоветском пространстве значение образования в информационной экономике анализировалась в трудах А.А. Гусейнова, К.Х. Делокарова, В.Л. Иноземцева, В.Н. Шевченко и др. По результатам работ можно констатировать наличие различных интерпретаций роли высшего образования и университетов в информационном обществе и необходимость более детального анализа процессов организации образовательного пространства и активизации роли самого обучающегося.

Цель исследования – выяснить проблемы современного высшего образования и роли университетов в условиях становления информационного общества и возможные пути их решения.

В настоящий период позитивные взгляды на возможности высшего образования и роль университетов в информационном обществе имеют большое распространение и популярность. Но есть и противоположные взгляды, фиксирующие скептический подход и негативные тенденции. Для выработки объективной позиции в видении перспектив важно осмыслить обе траектории. Оптимисты утверждают, что знание и информация являются главным ресурсом в современном мире и роль университетов как хранителей,

серверов знаний, подключенных к глобальной сети, будет возрастать. В условиях, когда информации становится запредельно много, когда трудно разделить ценную и сомнительную информацию, когда знание стремительно устаревает и требуется непрерывное и пожизненное обучение, университеты могут стать доминирующими центрами. Скептики возражают и отмечают, что корпорации уже выходят на образовательный рынок и создают сильное конкурентное давление, в котором большинство университетов не сможет конкурировать на коммерческой основе, в силу того, что финансово-ориентированная среда в принципе противоречит природе университета.

Исторически сфера образования формировалась как трансляционная модель. Преподаватель обладал определенной совокупностью знаний в известной предметной области и передавал их аудитории. В обществе знаний постоянное обновление и расширение сферы охвата информации такой сценарий делают неактуальным. Можно выделить две полярные парадигмы обучения. Первая модель соответствует индустриальной эпохе и представляет собой способ собрать фрагменты информации для понимания большой картины мира. Парадигма такого образования нацелена на то, чтобы классифицировать и сегментировать обучение. Мир дробится, разделяется на дисциплины. Эта модель является специфической и технической, предполагает, что обучающиеся будут опираться на существующие стандарты, имеющуюся базу знаний, на дедуктивный подход и аналитическое обоснование. Студенты обучаются с целью решения проблем с использованием логики и доказательств. Вторая модель соответствует постиндустриальной эпохе и требует мета-учебной программы, нацеленной на творческую и критическую деятельность. Эта модель является холистической и креативной, предполагает суждение не по существующим стандартам, а по пригодности к ситуации и достижению цели, опирается на индуктивные и абдуктивные рассуждения, интеллектуальную интуицию. Студенты получают образование в понимании проблемных ситуаций, определении желаемых результатов с использованием системных взаимосвязей, ценностей и этики, что позволяет обучению соответствовать цели и контексту.

Крупнейшие корпорации Cisco, Intel и Microsoft уже акцентируют внимание на том, что большинство образовательных систем не успевают за изменениями в экономике и требованиями к набору знаний, умений и навыков, необходимых для успеха, среди которых: способность критически и творчески мыслить, адаптироваться к изменению информационных технологий. Поэтому необходимо искать новые смыслы и интенции современного образования, основанные на идеях синергетики, самоорганизации и многовариантности. Образование и преподавание должны быть направлены не столько на механическое запоминание, получение и воспроизводство знаний, сколько на понимание сути идей, создание знаний самими обучающимися, самомотивацию и развитие потенциала. В лавине информационных потоков главным навыком становится умение их обрабатывать.

В новой экономике богатство создается в большей мере благодаря интеллекту, знаниям, а не мускулам и мышцам. Уже сегодня в США 80 %

рабочих мест находятся в информационно-интенсивных секторах экономики. Белл подчеркивал, что «кардинально новое сейчас – это кодификация теоретического знания и его ключевая роль в инновациях как в сфере создания новых знаний, так и в сфере производства товаров и услуг» [2]. Критическое мышление, овладение навыками эффективной коммуникации и умение работать в команде становятся решающими факторами в трудоустройстве, поэтому современные компании предоставляют работникам возможность специализированной подготовки и продолжения образования. Мануэль Кастельс отмечает, что в обществе знаний успех зависит не столько от унаследованного капитала, сколько от информационных способностей, которые формируются, главным образом, в университетах [5]. В этой ситуации традиционные университеты должны адаптироваться к новым условиям и прививать студентам «конвертируемые навыки», к которым следует отнести способности к общению и работе в команде, умение разрешать проблемы, адаптивность, готовность учиться всю жизнь и т.д. [7].

В образовательной системе все более востребованы инновационные методы, предполагающие активные и интерактивные формы обучения для формирования необходимых профессиональных и общекультурных компетенций. Многие современные мультимедийные технологии непосредственно связаны с образованием или имеют обучающий компонент.

В докладе Европейской комиссии «Стратегия JRC 2010-2020» отмечено, что высшее образование должно меняться и адаптироваться к экономическим и социальным потребностям, институциональные изменения детерминируют образовательные инновации, информационные и коммуникационные технологии должны стать частью обучения [6]. Важной задачей является также развитие международного сотрудничества в целях обмена знаниями, усиление совместной ответственности и солидарности.

К актуальным проблемам в сфере высшего образования следует отнести:

1) Экспоненциально растущая информация наряду с усложнением установления смыслов. Гигантский объем теоретических знаний становится уже угрозой. У.Бек утверждает, что увеличение научного знания обнаруживает риски как для самой науки и образования, так и для общества в целом, поскольку делает недостижимым объективное знание в силу именно огромного количества информации. В результате происходит «распад традиционных социальных связей, их место занимает хаотическое взаимодействие субъектов жизни, которое неподвластно ни здравому смыслу, ни разумному управлению»[3]. Сочетание огромного количества источников информации в одной смысловой области вызывает обесценивание и утрату доверия к любым информационным ресурсам. Обнаруживается процесс девальвации, когда информации становится все больше, а смысла все меньше. Проблема надежности и достоверности информации перетекает в принципиальную невозможность установления факта ложности или истинности, в абсолютную относительность любых аргументов, обоснований и экспертных оценок. В такой ситуации наука и образование начинают использоваться для конструирования смыслов, создания иллюзии истинности

общественных процессов и явлений, продуцирования симулятивных моделей прошлого, настоящего и будущего.

2) Виртуализация в сфере образования проявляется в языковых играх и моделях, манипуляции знаками и символами, отвержении установившихся образовательных методик и приемов. На смену системному подходу в обучении приходит сетевой, которому имманентно присущи хаотичность, синкретичность, соединение противоречивых принципов и негармонизирующих взглядов. Происходит обесценивание классического обучения, основанного на запоминании информации, доступных методах ее передачи, движении от простого к сложному с использованием структурированного материала. Отчасти справедливой критике подвержены традиционные количественные методы обработки информации. Дело в том, что чем сложнее сами эти методы, тем менее качественными становятся выводы, сделанные на их основе. Заметим, что особенно это касается сферы социогуманитарных наук, когда насыщенность математическим инструментарием придает престижность, авторитетность, но значительно страдает качественность анализа.

3) Объективные последствия массовизации высшего образования проявляются в том, что с одной стороны, выводят на определенное время студентов из рядов потенциальной рабочей силы, уменьшая безработицу в краткосрочной перспективе. В этом смысле процесс обучения превращается в скрытую форму трансфертных платежей, когда часть населения субсидируется с целью снижения нагрузки на рынок труда. С другой стороны, в долгосрочной перспективе происходит квалификационная инфляция высшего образования, когда огромное количество людей с дипломами о высшем образовании обостряют конкуренцию за рабочие места и в результате возрастают требования: кроме самого диплома необходимо подтверждение высокой квалификации чем-то еще (опытом работы, навыками, дополнительными дипломами и сертификатами). Университетские степени становятся классическим симптомом позиционирования: чем больше специалистов с дипломами, тем меньшую ценность имеют дипломы при устройстве на престижную работу.

4) К традиционным социальным барьерам, когда, например, самые привилегированные университеты становятся все более закрытыми для людей с «неподходящим» социальным происхождением, добавляется возникновение информационного неравенства. Сочетание экономического и цифрового неравенства значительно усиливают социальную дифференциацию.

5) Акцентируется развитие навыков к обработке информации и возможности генерации знаний, что требует фундаментальной трансформации образования в сторону приобретения интеллектуальной способности к обучению, способности к непрерывному обучению на протяжении всей жизни.

В этих условиях одной из новых и перспективных концепций обучения в эпоху цифровых технологий является коннективизм, постулирующий, что процесс обучения является процессом создания знаний, а не их потребления. Создание знаний представляется как

формирование внутренней нейронной сети в мозге. Эти обучающиеся сети постоянно трансформируются, перестраиваются и способны подключать все новые знания в условиях неопределенной и меняющейся реальности. Обучение в среде огромных и противоречивых потоков информации должно исходить из формирования двух базовых способностей: поиск необходимой информации и отделение существенной информации от второстепенной. Следует заметить, что цифровые технологии, дистанционное или компьютерное образование, не смогут совсем заменить традиционное обучение и личный контакт студента и преподавателя. Качественное образование - это непременно трудоемкий процесс, предполагающий личное взаимодействие и контакт, когда знания передаются от личности к личности.

Технологии образования должны стать гибкими, поскольку процесс обучения происходит в непрерывно меняющейся, сложной и неопределенной среде. Знания, правильные сегодня, могут оказаться ошибочными в ближайшем будущем, а поэтому умение искать информацию и строить новые связи, распознавать смыслы и паттерны в изменчивой реальности становится важнее набора знаний и именно на это должно быть направлено внимание современного образования. Но кроме поиска и вычленения главной информации будущий специалист, с целью быть востребованным на рынке труда и добиться реального успеха, должен обладать когнитивным и креативным мышлением, интуицией, иметь инициативный и лидерский потенциал, обладать способностью быстро ориентироваться в изменяющихся обстоятельствах.

Таким образом, в условиях стремительного количественного роста и доступности информации остро стоит вопрос о новой роли высшего образования и роли университетов, которые перестают быть традиционными хранилищами специализированной информации. Поэтому трансформация образовательного процесса в высших учебных заведениях должна строиться на следующем:

1. Современный мир «затоплен» информацией, которая стала изобильной и легко доступной. Но демократический мир цифровой интерактивности потребует, прежде всего, «цифровой мудрости» как понимания различия между данными, информацией и знаниями.

2. Концепция непрерывного и пожизненного обучения становится особенно актуальной в информационную эпоху, возможности дистанционного обучения открывают новые горизонты в современном высшем образовании.

3. Неизбежны изменения в создании знаний: возрастет роль мультидисциплинарных и трансдисциплинарных дисциплин и проектов и снизится роль структурированных курсов по одному предмету. Самым важным навыком станет умение обучаться, адаптироваться к новым средам, способность быстро усваивать новые подходы и концепции, что сформирует представление о том, как жить и учиться в открытой системе, в которой существует и значительная двусмысленность, и беспристрастное развитие.

4. Необходимы изменения в образовательной модели, которые интегрируют новые подходы к обучению, развивающие критическое и

творческое мышление. Обучение должно стать творческим актом, включающим постоянно меняющиеся условия и механизмы обучения. В обществе знаний потребуется умение «менять направление в полете», адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. Важно научить быстрому обучению, способности изменить свое мнение, вовремя отказаться от предыдущих решений.

5. Следует активно использовать потенциал информационно-коммуникативных технологий в создании и распространении знаний. Основные методические инновации информационного общества неразрывно связаны с применением интерактивных методов обучения.

6. Необходимы изменения также в социальной ответственности и передаче знаний. Работа университетов должна отвечать социальным потребностям. Образование состоит в развитии не только личных, но и социальных качеств, открывает диалог между личным и коллективным, между индивидуальными и общественными интересами, между правами и обязательствами.

Литература:

1. Бауман, З. Текущая модерность: взгляд из 2011 года. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman/> (дата обращения: 15.02.2018).
2. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; М.: Academia, 2004. - 788с.
3. Beck U., Lau Cr. Second modernity as a research agenda: theoretical and empirical exploration in the «meta-change» of modern society // British journal of sociology. L., 2005, Vol. 56, № 4, p. 83-90.
4. Лиотар, Ж.Ф. Состояние Постмодерна/ Ж.Ф. Лиотар; М.: Институт экспериментальной социологии. - СПб.: «Алетейя», 1998.- 160 с.
5. Кастельс, М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура.*/ М. Кастельс; Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. - М.: ГУ ВШЭ, 2000. - 608 с.
6. Стратегия JRC 2010-2020. Европейская комиссия. Объединенный исследовательский центр. [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/jrc_strategy_2010_short_en.pdf (дата обращения: 16.02.2018).
7. Уэбстер, Ф.. Теории информационного общества/ Ф. Уэбстер; Пер. с англ. М.В. Арапова, Н.В. Малыхиной; Под ред. Е.Л. Вартановой.- М.: Аспект Пресс, 2004. - 400с.
8. Фрумин, И. Д. Госка по пониманию или постмодернистский анализ современного образования / И. Д. Фрумин // Вопросы методологии. - 1997. - № 1-2. - С. 131-139.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ НОВЫХ ДИСЦИПЛИН АВТОМАТИЗАЦИИ ДЛЯ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Сельская Ирина Владимировна,
кандидат химических наук, доцент
зав. кафедрой «Автоматизация и электроснабжение в строительстве»
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры»

***Аннотация.** Стремительно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии требуют от современного вуза внедрения новых подходов к обучению, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и профессиональных знаний, потребностей в самообразовании. Новая введенная дисциплина автоматизация с учетом новых нормативных стандартов, с использованием компетентностных подходов и с применением интерактивных и мультимедийных технологий требуют детального и серьезного подхода в процессе преподавания.*

***Ключевые слова:** автоматизация, информационно-коммуникационные технологии, учебный процесс, компетентностные подходы, нормативные стандарты, интерактивные и мультимедийные технологии.*

Одним из направлений инноваций, активно развивающихся и непосредственно направленных на совершенствование учебного процесса и повышения качества образования, является информатизация образования. Важнейшим звеном этого процесса является применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Одновременно происходят изменения содержания и методики обучения, то есть формируются и развиваются новейшие информационные образовательные технологии. Сейчас информационные образовательные технологии являются неотъемлемой составляющей учебного процесса [1,2].

Стремительно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии требуют от современного вуза внедрения новых подходов к обучению, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и профессиональных знаний, потребностей в самообразовании. Внедрение таких технологий в учебный процесс переходит на новый этап – внедрение новых мультимедийных учебных материалов [2]. В настоящее время создано большое количество разнообразных информационных ресурсов, которые существенно повысили качество учебной и научной деятельности [1, 2]. Все чаще в обучении используются мультимедийные технологии, спектр которых заметно расширился: от создания обучающих программ до разработки целостной концепции построения образовательных программ в области мультимедиа,

формирования новых средств обучения [2]. Это позволяет сделать программный продукт информационно насыщенным и удобным для восприятия, стать мощным дидактическим инструментом, благодаря своей способности одновременного воздействия на различные каналы восприятия информации [3].

Согласно последним нормативным документам Министерства образования и науки ДНР программа дисциплин, преподаваемых в академии должна быть согласована с новыми нормативными стандартами, учитывать последние достижения в науке и технике, учитывать потребности технических специальностей строительного профиля и использовать компетентностные подходы для системы организации учебного процесса.

На кафедре «Автоматизация и электроснабжение в строительстве» Донбасской национальной академии строительства и архитектуры для студентов читается дисциплина «Автоматизация» для направления подготовки – 08.03.01 «Строительство» с разделением на профили подготовки. Для каждого профиля введены такие дисциплины: «Автоматизация производственных процессов в строительстве», «Автоматизация производственных процессов строительных материалов, изделий и конструкций», «Автоматизация производственных процессов в строительстве и эксплуатации автомобильных дорог», «Автоматизация систем ВВ», «Автоматизация систем ТГВ», «Автоматизация систем ГСХ (проект «Умный дом»)».

Согласно изложенному, данная работа является в настоящее время актуальной, так как новые введенные дисциплины с учетом новых нормативных стандартов, с использованием компетентностных подходов и с применением интерактивных и мультимедийных технологий требуют детального и серьезного подхода в процессе преподавания.

Автоматизация производственных процессов есть совокупность мероприятий по разработке технологических процессов, созданию и внедрению высокопроизводительных автоматически действующих средств производства, обеспечивающих непрерывный рост производительности труда. Автоматизация способствует значительному повышению производительности труда, улучшению качества продукции и условий труда людей. Автоматизация – это комплексная конструкторско-технологическая задача создания принципиально новой техники на базе прогрессивных технологических процессов обработки, контроля, сборки.

Целью преподавания этой дисциплины является расширение мировоззрения студентов и приобретение комплекса специальных знаний и умений, необходимых для организации высокоэффективных автоматизированных производственных процессов в строительстве. Преподавание дисциплины автоматизация, должно обязательно соответствовать двум следующим требованиям: во-первых, курс автоматизация должен быть изложен последовательно и гармонично, чтобы предоставить студенту четкое представление об автоматизации, как о современной науке. Во-вторых, курс автоматизация для инженерно-

строительных специальностей должен быть четко ориентирован именно на нужды инженера-строителя той или иной профессии. Формирование у студентов научного мировоззрения и современного научного мышления. Эту задачу следует рассматривать как существенную часть гуманитарной подготовки будущего инженера - строителя, потому что большинство вопросов истории науки, философии и даже эстетики можно продемонстрировать во время преподавания курса автоматизации, причем на примерах, которые наиболее близки студентам. Учет особенностей различных специальностей при преподавании курса автоматизация надо проводить также путем рассмотрения на лекциях примеров практического использования процесса автоматизации в соответствующих отраслях строительства.

В процессе изучения дисциплины «Автоматизация» студент должен:

1. Усвоить знания по общим закономерностям и тенденции развития современного автоматизированного производства.
2. Знать основы построения, методы расчета технологических процессов автоматизированного производства, принципы проектирования автоматизированных станочных систем, цехов, предприятий.
3. Уметь оценивать уровень автоматизации производства.
4. Разрабатывать и организовывать оптимальные технологические процессы для условий автоматизированного производства.
5. Управлять производственными процессами с применением современных средств автоматики и вычислительной техники.
6. Пользоваться новыми методами автоматического контроля производственных процессов и качества выпускаемой продукции.
7. Применять работы и манипуляторы для повышения эффективности производства.

Для качественной подготовки специалистов строительных специальностей постоянно необходимо учитывать новые научные достижения в науке, технике, особенно в строительной отрасли, а это требует использования современных интерактивных и мультимедийных технологий, новых учебных пособий включая электронные. Учитывая сложности приобретения нового демонстрационного и лабораторного оборудования и морально устаревшее существующее оборудование, с целью привлечения студентов к освоению новых строительных технологий и механизмов возникла необходимость в разработке и внедрение в учебный процесс новых интерактивных и мультимедийных технологий, таких как электронный конспект лекций, мультимедийные лабораторные работы, мультимедийные демонстрации (видео демонстрации, презентации и т.д.). Введение новых дисциплин требует создание новой лабораторной базы на основе компьютерных технологий.

Использование средств наглядности при использовании современных педагогических технологий позволяет повысить уровень обучения: значительно увеличивается наглядность курса, при этом решается вопрос с созданием, дополнением, расширением материальной базы наглядности [3,4]. Появление интерактивных средств обучения обеспечивает такие новые формы учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка

информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объемов информации, представленных в различной форме, управление отображением на экране моделями различных объектов, явлений и процессов [3,4]. Наглядные материалы должны отвечать общедидактическим, эргономическим и методическим требованиям, от соблюдения которых может зависеть скорость восприятия учебной информации, ее понимание, усвоение и закрепление полученных знаний. Наглядность средств обучения в преподавании дисциплины автоматизация играет важную роль в формировании информационно-интегрированной образовательной среды и решает целый комплекс современных дидактических, методических, психологических вопросов.

Литература:

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ.высш. учеб. заведений [Текст] / И.Г.Захарова. — 6-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2010. -192 с. ISBN 978-5-7695-6700-1.
2. Сумина, Г.А., Ушакова, Н.Ю. «Использование мультимедийных технологий в учебном процессе ВУЗа» [Текст]/ / Успехи современного естествознания, 2007. №5. – С. 76-78.
3. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст]/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2010. — 368 с. ISBN 978-5-7695-7057-5.
4. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст]/ Т.С. Панина. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 176с.

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ткаченко Ирина Петровна,
старший преподаватель кафедры английского языка,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»,
г. Донецк, ДНР

***Аннотация:** Статья посвящена некоторым аспектам проблемного обучения в неязыковом вузе. Автор рассматривает пути повышения мотивации к изучению английского языка на основе формирования профессионального интереса, анализирует основные концепции методики проблемного обучения и основные пути их практической реализации в учебном процессе.*

***Ключевые слова:** мотивация, проблемное обучение, учебная дискуссия, веб-квест, мозговой штурм, когнитивные способности*

Подготовка высокопрофессиональных специалистов является одной из основных задач высшей школы. Правильная методическая организация как самостоятельной так и аудиторной работы – залог эффективного и результативного учебного процесса. Это обеспечивает всестороннее развитие личности обучающегося, готовит его мыслить творчески и самому принимать решения. Главной мотивацией изучения всех дисциплин, в частности, иностранного языка является профессиональный интерес. Поэтому целесообразно рассматривать повышение мотивации на основе его формирования. Как отмечает А. Н. Леонтьев, для взрослой (студенческой) аудитории заинтересованность возникает тогда, когда необходимо решить сложную задачу [3, с.24]. Следует отметить, что мотивация всегда имела высокую ценность в процессе познания. Такие ученые, как Л.С. Выготский, Н. А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн рассматривали в своих трудах пути подхода к повышению мотивации в учебном процессе. Такие авторы как С.А.Волконская, С.Д. Коготков, А.М.Матюшкин, Н.А. Рубакин утверждают, что мотив является результатом внедрения потребностей человека, его интересов, целей и задач. На основании своих исследований С.Д. Коготков [2, с.350-365] прослеживает основные этапы формирования информационных потребностей человека: 1.Наличие проблемной ситуации, для разрешения которой необходима определенная информация; 2.Осознание данной ситуации индивидом; 3.Наличие объекта, который мог бы стать предметом потребности; 4. Модель деятельности в сознании индивида; 5. Информационный потенциал.

Проблемное обучение является мощным мотивационным фактором и одним из приоритетных и популярных современных методов обучения. Оно развивает мышление, способствует самовыражению личности, стимулирует

речевую деятельность студентов. Работая с источниками самостоятельно, обучающиеся добывают, отбирают и усваивают новую информацию путем решения определенной задачи (проблемы), поставленной перед ним. Ставя проблему для решения, преподаватель мотивирует студента к такой мыслительной деятельности, которая при выполнении им задания, «требуется найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия.» [4, с. 90].

Довольно эффективной формой работы на занятиях по иностранному языку является учебная дискуссия, где приобрести опыт и определённые навыки, применить и закрепить уже имеющиеся знания и умения намного важнее, чем найти решение проблемы. Значение развивающей функции дискуссии неоспоримо, так как она способствует развитию критического мышления: студенты учатся самостоятельно анализировать проблемную ситуацию и самостоятельно ее решать, а также формирует общую культуру речи, культуру дискуссии. Эта форма работы требует серьезной языковой подготовки, что является сильным мотивирующим фактором изучать иностранный язык. Важно отметить её воспитательное значение. Так как проблемные задачи решаются в малых группах, то дискутируя и взаимодействуя друг с другом, студенты находят точки соприкосновения, учатся строить общую стратегию и тактику решения проблемы, приходя к единому мнению по одним вопросам и идя на компромисс по другим, а главное-учатся уметь слушать своего оппонента и уважать его мнение.

Такой метод как Веб-квест (WebQuest) сочетает элементы заданий, предусматривающих решение проблемы и ролевой игры. Новый материал подается с помощью постановки задач и предполагает самостоятельный поиск информации обучающимся для выполнения поставленной задачи. Проблема должна быть мотивацией (стимулом) ее решения. Эта технология способствует повышению мотивации у студентов к самостоятельной учебной деятельности, созданию атмосферы сотрудничества, развитию творческих способностей и умения самостоятельно осмысливать ситуацию, созданию устойчивого интереса к изучению иностранных языков.

Наряду с вышеперечисленными методами решения проблемного задания эффективным является метод мозгового штурма (brain storming), который способствует развитию творческого мышления обучающихся. Работа обычно проводится в небольших группах, которым предлагаются различные варианты решения проблемы. В результате обсуждения они должны выбрать наиболее правильное решение при ограниченном времени. Обсуждение может проходить в устной или письменной форме. Обучающийся записывает или проговаривает свою идею решения проблемы и передает ее другому участнику, по кругу, который дальше развивает ее. Эта форма работы помогает преодолевать языковой барьер, поэтому её можно удачно использовать для введения новой разговорной темы, грамматического, лексического материала и для его закрепления. Этот вид учебной деятельности дает преподавателю определить уровень ранее сформированных компетенций обучающихся (каким лексическим запасом и какими грамматическими навыками они обладают) и

оценить насколько хорошо закреплен пройденный материал. При этом для учащегося важно знать, что неправильных ответов быть не может.

Важно отметить, что при организации того или иного вида учебной деятельности следует учитывать индивидуальные качества и психологические особенности обучающихся: их когнитивные способности, характер, темперамент, творческие задатки и т.д. Обучение иностранному языку в вузе осуществляется главным образом в студенческих группах. В данных условиях для эффективной работы студентов важно добиться от них овладения знаниями и умениями для достижения определенной цели, четко сформулировать поставленные перед ними задачи, распределить роли между учащимися, учитывая их интересы, опыт, темперамент и другие качества. Например, желательно распределять учащихся по группам так, чтобы нерешительность и замкнутость меланхолика компенсировалась решительностью и активностью холерика. Холерики неуравновешенные, поэтому им лучше работать с флегматиками, которые более настойчивы и терпеливы. В каждой из групп должен быть лидер, инициатор. Необходимо устранить такие факторы, как соперничество, индивидуальная неприязнь и другие, осложняющие слаженную работу группы.

При организации работы в малых группах следует учитывать склонность студентов к ретроверсии (интроверсии) и экстраверсии. Интроверты, как правило, более взвешенно и обдуманно подходят к решению задач, но более скупы в выражении мысли и эмоций. Им требуется больше времени для выполнения заданий. Ретроверты (интроверты) выполняют действия быстрее, но более поверхностно. Умелое сочетание учащихся с различными видами темперамента и стилями интеллектуальной деятельности повышают эффективность работы группы.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что использование инновационных технологий в учебном процессе мотивирует студентов к выполнению заданий, активизирует их деятельность, так как без личного интереса и мотивации любой вид учебной деятельности теряет свою эффективность, результативность и требует еще большего времени и сил преподавателя.

Литература:

1. Волконская С.А., Погребнякова Е.Ю. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология на уроках иностранного языка / С.А.Волконская, Е.Ю. Погребнякова // Молодой ученый. – 2015. - №3. – С. 745 – 746.

2. Коготков, С. Д. Некоторые вопросы теории информационных потребностей // Науч.-техн. информ. Сер. 1, Орг. и методика информ. работы.- 1979.-№2.-С.1-8.

3. Леонтьев Н. А. Деятельность. Сознание. Личность /Н. А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 305с.

4. Рубакин Н.А. Информация и психика человека. Рязань: Узорочье, 2005. – 308с.

5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. - М.: Педагогика. 1972г. С.170-186.

О РОЛИ НОВЫХ ТРЕНДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Цыпкин Эрнест Иосифович,

доцент кафедры немецкого и французского языков
Институт иностранных языков ФГБОУ ВО
«Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, Россия

Мельцер Рудольф Ионтелевич,

доктор медицинских наук, профессор Медицинского института
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия

***Аннотация.** В данной статье дается общий обзор новых тенденций и трендов в развитии системы современного высшего профессионального образования с описанием наиболее проблемных, альтернативных аспектов применения инновационных когнитивных технологий, методов и подходов. Авторы акцентируют универсальную значимость общегуманитарной составляющей в подготовке специалистов любых профессиональных сфер на качественной и перспективной основе.*

***Ключевые слова:** когнитивные технологии, интенсификация, оптимизация, интеллектуальная деятельность, креативные способности.*

Несомненно, позитивное влияние диверсификации интеллектуальной деятельности на скорость и качество решения как широко, так и узкоспециальных изобретательских и других творческих задач в настоящее время широко известно. Происходящее при этом формирование широкого потока сознания и развитие ассоциативного варианта мышления способствуют творческой проработке новых тактических алгоритмов, необходимых для повышения возможности овладения как теоретическими, так и практическими знаниями на уровне, соответствующем сегодняшним требованиям общества. Так, когнитивные технологии, уже с конца 20-го века входящие строем в нашу жизнь и начинающие по значимости опережать наноразработки, в диалоге с человеком включают использование ТРИЗа, методик развития памяти, скорости переработки учебного материала и, как результат, изменение структуры интеллекта [3,5]. Это, собственно, и представляет их суть. Причем наиболее эффективный «вход» в процесс мышления обеспечивают способы, использующие свои возможности для расширения кругозора конкретной личности и интенсификации креативных способностей. В частности, это минитюризация технических устройств, включаемых в самые современные и малоинвазивные профессиональные технологии и имеющих широкое применение на индивидуальном уровне [2]. Ведь, как известно, техника очень

быстро «умнеет», одновременно переставая страдать «гигантизмом» [4]. Естественно, что такое направление развития техники требует, в свою очередь, разработки методов повышения когнитивной готовности, обеспечивающей людям выгодный «симбиоз» с окружающими их электронно-приборными «существами», занимающими ключевые позиции в мире хай-тека. В сфере современных когнитивных технологий постоянно и все более активно входят и методы психологического нейроанализа [1], а также развития способности принятия нестандартных решений в тех профессиональных сферах, где это особенно необходимо. При этом главный упор должен делаться на отработку способов оптимизации мыслительного процесса, что требует, разумеется, индивидуального подхода в каждом конкретном случае.

Учитывая современные объемы потока информации, определяющим очень многое становится умение находить самые необходимые научные данные и отфильтровывать самое ценное. При этом большую значимость обретает активность позиции самого обучаемого, основанная на многовекторности его интересов [1,5]. Именно здесь, очевидно, должны быть задействованы и воспитание, и развитое чувство самоуважения, и тяга к новому, особенно свойственная молодежи, а также естественная потребность в адекватном формировании критериев самооценки и личностной системы взглядов на окружающую действительность. Причем огромное воздействие на всю эту «психолого-интеллектуальную конструкцию» оказывает и так называемая гуманитарная составляющая, в частности, искусство и литература в их малых и больших жанрах. Ведь человеческая природа многообразна, поэтому и палитра стимулов должна быть разнонаправленной и комплексной. И тогда современная жизнь, которая не считает нужным протекать под диктовку чьих-то планов, преподносит нам порою неожиданный результат, т.е. новое качество. Такой подход к делу уже становится прологом к междисциплинарному общению обучаемых, что в 21-м веке является одной из стигм нового времени, в котором, наряду с точной направленностью развития, не менее решающей становится и скорость этого процесса [2]. Вполне понятно, что особое место в этом тренде всегда будет принадлежать чтению - одному из ведущих источников информации, причем не только литературы, необходимой по специальности, но и требующейся для общего, в том числе духовного, становления.

Так, еще в январе 2016 г. президент России В.В. Путин на заседаниях Совета по науке и образованию призвал развивать гуманитарное направление подготовки в наших вузах, а, соответственно, больше знакомить студентов с культурой, литературой и искусством, тем самым расширяя пространство для междисциплинарного общения [7]. Он заметил, что «сейчас легко и приятно о будущем научились говорить многие, но гораздо меньше желающих работать на потребу дня» [7, с.13]. А ведь подготовка специалистов в настоящее время должна заглядывать за горизонты 10-15 лет.

Качественный гуманитарный фундамент, по мнению российского академика Б.Б. Пиотровского [7, с. 28], совершенно необходим как студентам технических вузов, так и медикам, биологам и др., сфера общения с которыми

будет разрастаться все быстрее в связи с усложнением профессиональной проблематики и расширения спектра подготовки по различным специальностям. В самой общеобразовательной составляющей вузовских программ все заметнее становится отчетливое понимание целей, задач и приемов, способствующих расширению кругозора каждого учащегося, без чего просто немислимо развитие креативных способностей. Необходимость же в общеразвивающем целеустремлении заставляет всех посмотреть предельно внимательно на свое отражение и в «общефилологическом зеркале». Ведь человечество делает это уже 2,5 тысячи лет и не без пользы для себя: «всякий просящий – получает, идущий – находит, а стучащему – отворяют» [8]. Все это в целом – основной двигатель стремительной технологической революции 21-го века, являющейся основой выживания, развития и процветания любой страны.

Литература:

1. Бордовская Н.В. Характеристика когнитивной технологии обучения студентов технических специальностей[Текст]/Н.В. Бордовская //Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». – Тольятти: Изд.-во ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», 2012. – № 6. – С. – 56-67.
2. Двучичанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций[Текст]/Н.Н. Двучичанская// Наука и образование: электронное научно-техническое издание. – М., 2011. – №4. – С. 45-54.
3. Осипова О.П. Использование интерактивного оборудования в образовательном процессе[Текст]/О.П. Осипова // Интернет и образование. – М., 2009. – № 11. – С.85-96.
4. Черникова Д.В., Черникова, И.В. Когнитивные технологии: перспектива социального развития vs утопия трансгуманизма[Текст]/Д.В. Черникова, И.В. Черникова //Сибирский психологический журнал. Серия: Общая психология и психология личности. – Томск, 2013. – № 4. – С. 214-223.
5. Steff, L. & Gale, J. Constructivism in Education. – New Jersey, 1995.
6. Prawat, R.S. & Floden, R.E. Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning// Educational Psychology. – New York, 1994. – 29(1). – P. 37-48.
7. Выступление академика М. Пиотровского на заседании Совета по науке и образованию// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.saveras.ru/archives/11636>
8. Библия Онлайн// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.bibleonline.ru/>

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОВЕРКЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НЕХИМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Шевченко Ольга Николаевна,
к.т.н., доцент кафедры прикладной химии,
Ташкинов Юрий Андреевич,
ассистент прикладной химии,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация.** В статье рассмотрены результаты дистанционного тестирования студентов первого курса механического факультета, которые обучаются по направлениям подготовки: 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических систем и комплексов», 15.03.02 «Технологические машины и оборудование», и строительного факультета и факультета инженерных и экологических систем в строительстве, которые обучаются по направлению подготовки: 08.03.01 «Строительство» в осеннем семестре 2017-2018 учебного года по дисциплине «Химия». Подведена статистика, а также сравнительная характеристика с результатами среза знаний, полученных стандартными методами контроля. По итогам сделаны выводы о целесообразности и области применения дистанционных средств контроля.*

***Ключевые слова:** химия, дистанционные технологии, тестирование, статистика.*

Развитие общества требует от преподавателей применения современных технологий при проведении занятия и проверке знаний. Современный преподаватель химии должен уметь работать с компьютерными моделями и массивами информации, использовать коммуникационные и информационные технологии, а также с педагогическими программными средствами учебного предназначения.[2] Проблема, над которой работает наша кафедра: «Применение мультимедийных и дистанционных технологий в химическом образовании». В связи с этим по итогам осеннего семестра 2017-2018 учебного года мы провели ряд дистанционных тестирований студентов 1 курса с использованием автоматизированной системы проверки знаний Moodle.

Тестовый контроль имеет ряд недостатков [1], поэтому методы тестирования должны использоваться в оптимальном соотношении с другими методами изучения дисциплины. Невозможно достоверно установить, сформированы ли теоретические знания, логические и практические химико-

экспериментальные навыки; каким путём – логическим или механическим, студенты получили ответы [2].

Электронное тестирование имеет ряд преимуществ, по сравнению со стандартными методами контроля:

4. Студенты могут пройти тестирование, используя любой компьютер, который имеет доступ к сети Интернет, в том числе домашний ПК, в любое удобное время из отведённого преподавателем. Тем самым нет необходимости оставаться после занятий либо тратить учебное время.

5. Тестирование проходят одновременно все студенты потока. Тем самым сокращается время на проверку работ.

6. Вопросы на выбор правильного ответа и на соответствие позволяют не только проверить знания, но и закрепить их.

Провели тестирование для ряда студентов первого курса разных факультетов и провели статистическую обработку полученных данных. Получен средний результат 13,43 балла (из 20 возможных) по результатам 1 модульного контроля и 23,77 балла (из 30 возможных) по результатам 2 модульного контроля.

Для всех направлений подготовки вуза, кроме студентов механического факультета, был подобран стандартный набор вопросов. В связи с этим статистика велась в двух направлениях:

1. Тест для студентов, которые обучаются по направлениям подготовки: 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических систем и комплексов», 15.03.02 «Технологические машины и оборудование».

2. Тест для студентов, которые обучаются по направлениям подготовки: 08.03.01 «Строительство».

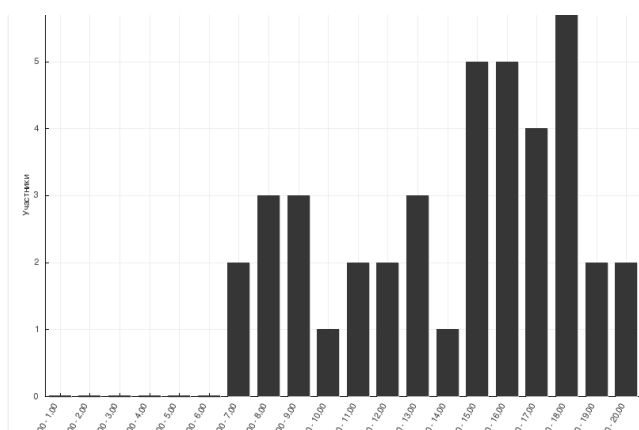
Статистическая обработка полученных результатов представлена в таблице 1.

Таблица 1. Статистические данные для результатов тестирования 1 учебного модуля: студентов механического факультета (направления подготовки: «Эксплуатация транспортно-технологических систем и комплексов, Технологические машины и оборудование») (1), данные для результатов тестирования студентов строительного факультета и факультета инженерных и экологических систем в строительстве (направление подготовки: «Строительство») (2) и 2 модуля: студентов механического факультета (3) и студентов строительного факультета и факультета инженерных и экологических систем в строительстве (4)

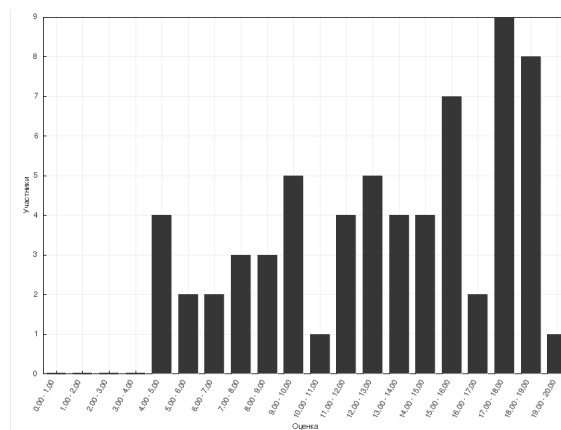
| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Общее количество полностью оцененных попыток | 41 | 64 | 43 | 66 |
| Средняя оценка по всем попыткам | 68,72% | 65,58% | 85,91% | 81,81% |
| Медиана оценок (для лучшей из оцененных попыток) | 72,41% | 67,50% | 92,00% | 90,83% |
| Стандартное отклонение (для лучшей из оцененных попыток) | 19,47% | 22,40% | 19,06% | 19,46% |
| Оценка асимметрии распределения (для | -0,3913 | -0,3960 | -1,9987 | -1,5395 |

| | | | | |
|--|---------|---------|--------|--------|
| лучшей из оцененных попыток) | | | | |
| Оценка распределения эксцесса (для лучшей из оцененных попыток) | -1,0943 | -1,0475 | 3,1990 | 1,5826 |
| Коэффициент внутренней согласованности (для лучшей из оцененных попыток) | 79,89% | 84,26% | 90,35% | 87,95% |
| Соотношение ошибок (для лучшей из оцененных попыток) | 44,85% | 39,67% | 31,07% | 34,71% |
| Стандартная ошибка (для лучшей из оцененных попыток) | 8,73% | 8,89% | 5,92% | 6,75% |

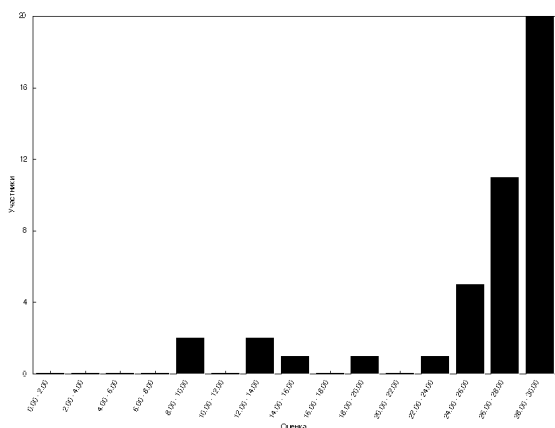
Данные результатов проверки знаний оформили в форме диаграмм, которые представлены на рис. 1.



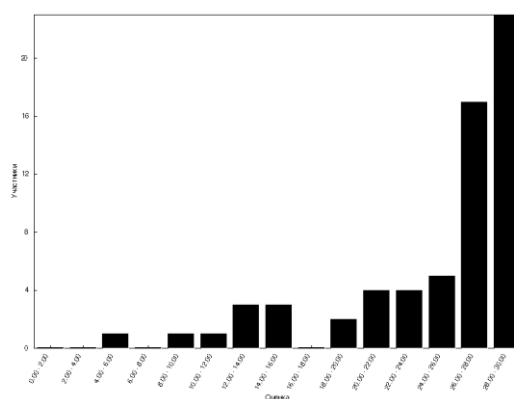
(а)



(б)



(в)



(г)

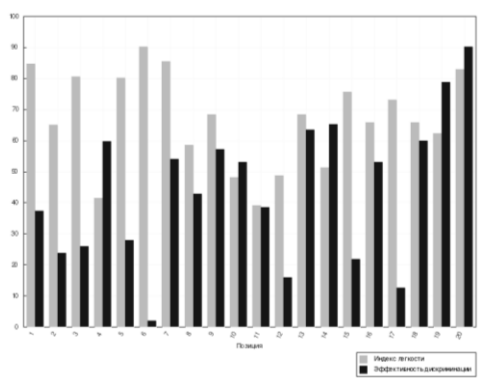
Рис. 1. Данные по оценкам студентов механического факультета (направления подготовки: «Эксплуатация транспортно-технологических систем и комплексов, Технологические машины и оборудование») по результатам среза знаний за 1 модуль семестра (а) и второй модуль (в), и студентов строительного факультета и факультета инженерных и экологических систем в строительстве (направление подготовки: «Строительство») по результатам среза знаний за 1 модуль семестра (б) и 2 модуль (г).

Студентам давалась только 1 попытка получить результат. Тестирование было доступно в течение 2 часов, время проведения тестов 45 мин. Проверены знания по следующим темам: «Периодическая система строения элементов

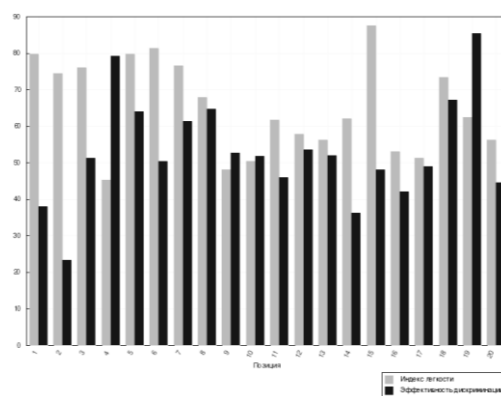
Д.И. Менделеева», «Химическая связь», «Основы термодинамики», «Кинетика химических реакций. Химическое равновесие», «Свойства растворов», «Гидролиз солей», «Коллоидные растворы», «Окислительно-восстановительные реакции. Химические свойства металлов», «Коррозия металлов, способы защиты от коррозии», «Свойства солей кальция и магния», «Свойства алюминия и его соединений», «Углерод, кремний и их соединения», «Неорганические вяжущие вещества», «Электрохимические процессы» Всего протестировано и оценено 109 студентов.

Из рис. 1 и табл. 1 видим, что студенты обеих исследованных групп показали в пределах погрешности похожие результаты среза знаний. На рис. 1 результаты несколько смещены, по сравнению с нормальным распределением Гаусса, в сторону более высоких оценок. Это связано с тем, что студенты проходили тестирование дистанционно, что исключает контроль над всеми источниками получения информации при оценивании.

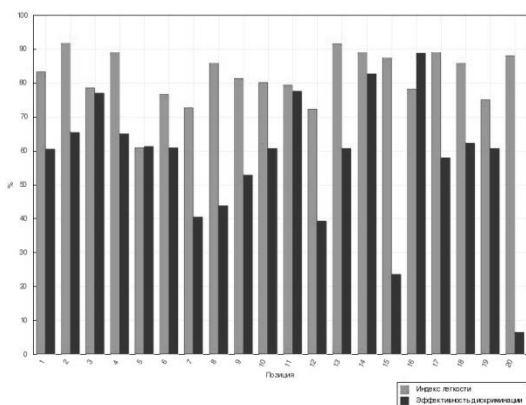
На рис. 2 представлены такие показатели, как индекс лёгкости и эффективность дискриминации.



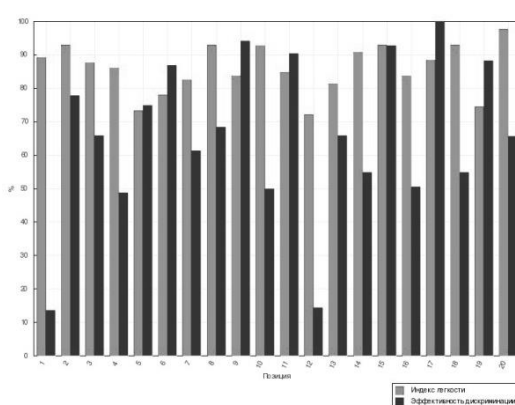
(а)



(б)



(в)



(г)

Рис. 2. Статистика по позиции вопроса для студентов механического факультета (направления подготовки: «Эксплуатация транспортно-технологических систем и комплексов, Технологические машины и оборудование») по результатам среза знаний за 1 модуль семестра (а) и второй модуль (в), и студентов строительного факультета и факультета инженерных и экологических систем в строительстве (направление подготовки:

«Строительство») по результатам среза знаний за 1 модуль семестра (б) и 2 модуль (г).

Из рис. 2 видим, что хуже всего студенты осваивают материал по темам «Химическая связь» и «Гидролиз солей», а также возникают проблемы с приблизительной оценкой характеристик системы без предварительных точных числовых расчётов. Лучше всего студенты показали результаты по темам «Периодический закон» и «Коллоидные растворы». Эти результаты также соответствуют оценкам, полученным во время лабораторных занятий студентов 1 курса учебных групп ААХ-23а и ТГВ-52.

Следует отметить недостоверность полученных результатов среза знаний за 2 учебный модуль, которую выявили в обеих исследованных группах. Это видно по явному отклонению от нормального распределения (рис 1, в, г), а также по заниженному значению коэффициента дискриминации по ряду вопросов (рис 2, в, г) Студенты показали высокие результаты по теме «Окислительно-восстановительные реакции», хотя во время изучения этой темы на лабораторных занятиях у многих студентов возникали трудности.

Итак, Moodle является мощным средством для подведения итогов рейтинговой оценки, и является эффективным инструментом для проверки знаний студентов нехимических специальностей, однако дистанционные технологии имеют и ряд недостатков, которые преподаватель должен учитывать при подготовке заданий. Большинство недостатков теста устранимы, используя задания различного типа: установление соответствия и последовательности, выбор одного и нескольких верных ответов из перечня, вопросы на заполнение пропуска. Мы исключили фактор использования студентами интернет-ресурсов, как источника знаний, пользуясь при тестировании тесты, которые разработаны сотрудниками нашей кафедры. Ответы на такие вопросы невозможно найти, вводя простые запросы поиска в браузерах. Однако, не нужно исключать фактор недобросовестного подхода к проведению дистанционного тестирования рядом студентов. Ведь преподаватель не может в полной мере контролировать все используемые студентом средства и источники получения знаний, в том числе помощь более успешных товарищей. Подведение итогового рейтинга должно учитывать результаты лабораторной работы и иных методов проверки знаний. Популярные дистанционные методы проверки знаний имеют высокий потенциал, однако ввиду несовершенства на данный момент развития технологий, должны быть использованы в разумных соотношениях со стандартными методами контроля и с очным проведением теста, чтобы достичь оптимальных значений объективности, что, в конечном счёте, и является главной целью проверки знаний.

Результаты нашей работы были апробированы во время научно-методического семинара «Методология и инновационные методы преподавания химических дисциплин» [1], во время проведения которого также были отмечены рассмотренные в данной статье аспекты дистанционных технологий при проверке знаний.

Продолжением нашей работы будет дальнейшее совершенствование тестирования по дисциплине «Химия», а также проведение исследований по другим дисциплинам, преподаваемым на кафедре. В частности, будет подобрано оптимальное время проведения теста и время, в течение которого тестирование будет доступно студентам, как фактор объективности среза знаний.

Литература:

1. Шевченко О.Н., Ташкинов Ю.А. Применение дистанционных технологий при проверке знаний для нехимических специальностей// Материалы научно-методического семинара «Методология и инновационные методы преподавания химических дисциплин», ДонНУ, 26 января 2018г.
2. Деркач Т.М. Информационные технологии в преподавании химических дисциплин: Учебно-методическое пособие. – Днепропетровск: Изд-во Днепропетровского национального университета, 2008. – 336с.

III. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811.161.1

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Балко Марина Владимировна,

д.филол.н., доцент; доцент кафедры краеведения

ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной
службы при Главе Донецкой Народной Республики», г. Донецк, ДНР

Осипова Анна Николаевна,

к.гос.упр., доцент кафедры краеведения

ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при
Главе Донецкой Народной Республики», г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В статье анализируется профессионально-ориентированная деятельность студентов нефилологического профиля обучения на занятиях по русскому языку и культуре речи. Обосновываются концептуально новые подходы к обучению в неязыковом вузе. Исследуются когнитивно-языковые компетенции студентов в сфере профессионального обучения.*

***Ключевые слова:** профессионально-коммуникативная компетенция, когнитивно-языковые компетенции, профессионально-ориентированная деятельность, полиязыковое пространство, компетентностные технологии.*

Подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов в современном коммуникативно насыщенном обществе во многом предполагает модернизацию высшего образования. Высшая школа становится всё более ориентированной на применение компетентностного подхода к оказанию образовательных услуг, то есть направленной не на передачу студенту большого количества знаний, а на формирование у него необходимых компетенций: профессиональных, социальных, а особенно – коммуникативных. Чрезвычайно важно для студентов умение организовывать собственную профессиональную деятельность, направленную на получение и осознание информации в процессе профессиональной коммуникации.

Учитывая сложившуюся в последнее время экстралингвальную ситуацию, детерминированную определенным социальным заказом, практика преподавания русского языка и культуры речи демонстрирует две взаимосвязанные системы профессионально-ориентированного обучения:

- русский язык как средство получения специальности;
- русский язык как средство профессионального делового общения.

Безусловно, на сегодняшний день обучение русскому языку и культуре речи должно быть направлено на формирование у студентов широкой коммуникативной компетенции, способствующей выработке у них умений и навыков выполнять различные социально-коммуникативные роли (например, успешная коммуникативная позиция на практических и семинарских занятиях, коллоквиумах, зачетах, экзаменах, научных конференциях, во время работы в библиотеке, защиты квалификационных работ и т.п.).

Основным мотивом изучения русского языка как средства получения специальности является желание быстро и качественно овладеть основными компонентами будущей профессии. Изучение русского языка как средства профессионального общения мотивируется желанием эффективно решать профессиональные задачи, достигать поставленных целей и, как следствие, – сделать карьеру. Актуальными формами общения при этом являются деловые беседы разных уровней, совещания, переговоры, составление документов и т.п.

Обучение русскому языку и культуре речи в неязыковом вузе требует концептуально новых подходов, которые должны учитывать следующие факторы:

- профессиональную ориентацию обучения;
- коммуникативную позицию студентов;
- истинные коммуникативные потребности будущего специалиста;
- особенности профессионального (как устного, так и письменного) общения;
- базовые коммуникативные (языковые и речевые) умения и навыки студентов.

Профессиональная коммуникация предполагает наличие у специалиста таких умений и навыков:

- чтение специализированного текста, предусматривающее выбор соответствующего вида этой деятельности (поискового, ознакомительного, изучающего чтения и др.);
- использование разных видов слушания (выборочного, ознакомительного, детального и др.);
- поиск и обработка информации, размещенной в различных источниках (научных, учебных, справочных), средствах массовой информации, в глобальной сети;
- создание, обобщение и хранение информации на различных носителях в структурированном виде;
- изложение собственных умозаключений на основе изученного и проанализированного;
- выступление перед аудиторией (участие в спорах с использованием

речевых средств аргументации своей позиции, активного воздействия на слушателей) [4, с. 35].

Для студентов познавательная деятельность является основной, а уровень овладения всеми видами речевой деятельности становится ключевым фактором профессиональной успешности. К сожалению, большинство студентов не владеют навыками слушания и конспектирования лекции, не умеют выделять основную информацию, структурировать текст (в лучшем случае адекватно записывается только 18-20% лекционного материала). Именно поэтому все виды экзаменационных заданий по русскому языку и культуре речи должны быть ориентированы на проверку уровня владения студентами различными видами речевой деятельности – слушанием, чтением, говорением, письмом. На экзамене студенту целесообразно предлагать чтение профильных текстов и дальнейшую работу с ними (выявление основной мысли, определение коммуникативной интенции автора, цели создания текста, установление ценности данной автором информации для себя как будущего профессионала). Формирование информационной компетенции – одна из важнейших задач, которую на содержательном и методическом уровнях должен решать курс «Русский язык и культура речи» [5, с. 8].

Как видим, коммуникативная компетенция, включающая языковой и операционально-речевой уровни, предполагает участие студентов в устном и письменном профессиональном общении на языке будущей специальности. Разработка и применение инновационных педагогических методов и приёмов в преподавание языка специальности обеспечивает эффективное учебно-профессиональное общение студентов. Высшее образование ориентировано, в первую очередь, на подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, способных к самообразованию в условиях информатизации общества.

В свете глобализационных тенденций в современном обществе вообще и образовании в частности чрезвычайно важным для будущего специалиста является успешное овладение языком специальности, причем цели и содержание обучения должны быть ориентированы на определенный профиль. Повышение профессиональной компетентности будущих выпускников вузов является важной частью модернизации образования. Наиболее продуктивными и перспективными видятся именно профессионально-ориентированные образовательные технологии, позволяющие осуществлять учебный процесс, во-первых, с учётом профессиональной специализации, а, во-вторых, – с ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности. Основой проектирования профессионально-ориентированного обучения выступают, конечно же, образовательные и профессиональные стандарты.

Положительный потенциал, развитие креативного и дивергентного мышления личности могут развиваться только в условиях комфортности обучения, что, безусловно, следует учитывать педагогу. Новые реалии ужесточили требования к профессиональной гибкости, способности к творчеству будущих специалистов, их умению нестандартно мыслить и находить решения конкретных профессиональных задач. Ввиду сказанного

предполагается и обновление подходов к обучению языкам.

Основу языковой подготовки должны составлять компетентностные концепции, сущность которых заключается в формировании у студентов умений самостоятельно решать различные коммуникативные задачи, осуществлять разнообразные виды деятельности с опорой на полученные языковые знания. Более того, современные педагогические технологии профессиональной подготовки студентов в большинстве своём ориентированы на их самоактуализацию и самореализацию, что выражается в предоставлении обучаемым широких возможностей для самостоятельной углублённой профессиональной специализации на основе личных индивидуальных планов и образовательных программ. Роль преподавателя в таком случае заключается в создании условий для творческого осмысления студентами учебного материала.

Проектирование профессионально-ориентированного обучения языку должно осуществляться на основе взаимодействия теории и практики, сочетания индивидуальной и коллективной работы, учебы и игры, наставничества и самообразования. Целесообразно выделить следующие принципы построения такого обучения:

- связью учёбы с наукой и практикой;
- творческая ориентация обучения на профессиональные задачи;
- развитие дивергентного мышления студентов, стимулирование их активной мыслительной деятельности;
- направленность на самообразование будущего специалиста;
- внедрение современных достижений дидактики, психологии, информатики и других наук;
- вовлечение в активную познавательную деятельность каждого студента в условиях, приближенных к реальным.

Современная высшая школа ставит задачу не только существенно обновить содержание обучения языку, но и ввести новые способы формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов. Важным при этом является отбор компетентностных педагогических методов и приёмов, имеющих не только учебное, но и профессиональное обоснование.

В процессе обучения языку специальности студентов нефилологических факультетов целесообразно использовать следующие компетентностные технологии:

- развитие дивергентного мышления через чтение и письмо;
- игровые технологии;
- проблемные дискуссии, дебаты;
- интерактивное обучение (работа в парах и малых группах);
- сценарно-контекстная технология;
- проектный метод;
- модульное обучение;
- метод кейс-стади;
- решение ситуативных задач.

Одним из наиболее эффективных методов преподавания языка

специальности можно считать кейс-стади. Его сущность заключается в самостоятельной коммуникативной деятельности студентов в специально смоделированной профессионально-направленной ситуации, которая даёт возможность проявить творческие способности в решении профессиональных задач. Обучающимся необходимо осмыслить предложенную ситуацию и предложить варианты решения проблемы. Студентам, чтобы успешно выполнить задание, необходимо применить предварительно усвоенный комплекс знаний. Кейс-метод учитывает специальную подготовку учащихся, их интересы, сформированный стиль мышления и поведения, моделирует типовые профессиональные ситуации. Он направлен в первую очередь на развитие общего коммуникативного потенциала студентов как будущих специалистов. Этот метод целесообразен в обучении языку будущей профессии, поскольку он, как и другие профессионально-ориентированные формы работы, носит прикладной характер.

Основным видом заданий, используемых педагогом для развития профессионально значимых коммуникативных компетенций студента, являются всевозможные упражнения различного уровня сложности, рассчитанные на наблюдение языкового факта, его анализ и творческое осмысление. Целесообразными видятся упражнения, ориентированные на формирование и развитие у студентов определенных видов речевой деятельности и необходимых для обучения в вузе жанров (рекомендации по записи лекций, ведению конспектов, составлению аннотации, подготовке реферата, оформлению справочно-библиографического аппарата научного произведения и т.п.).

Формирование и развитие компетенций, необходимых для получения специальности, можно осуществлять, используя задания типа Напишите вопросный (назывной, тезисный) план текста; Проанализируйте образец реферата, его структуру и средства связи, характерные для данного жанра; Оформите список литературы в соответствии с правилами и т.п. Приведём пример подобного упражнения:

Используя приводимые ниже клише, присущие научной речи, составьте и напишите аннотацию и рецензию текста.

• В работе анализируется проблема (даётся характеристика, излагается теория, исследуется проблема, обосновывается тезис, обобщается опыт, описывается теория, освещается проблема, показывается сущность, приводится анализ, разбирается проблема, дано описание)...

- Свои рассуждения автор иллюстрирует конкретными примерами...
- По мнению автора, ...
- Особое внимание уделяется...
- Далее освещается проблема (вопрос)...
- Эта проблема может быть рассмотрена в двух основных аспектах:...
- Здесь подчёркивается...
- Примером этого могут служить...
- При этом подробно освещается роль...
- В частности, отмечается, что...

- Подчёркивается исключительная важность...
- Это положение подкрепляется, в частности, примером...
- В заключение автор делает вывод...

Для формирования коммуникативной компетенции в официально-деловом стиле речи уместны следующие задания: Отредактируйте текст документа (служебной записки, характеристики, резюме, доверенности и т.п.); Составьте образец документа и т.п.

Регулярное использование в практике преподавания русского языка подобных упражнений оптимизирует обучение, поможет сформировать у студентов неязыкового вуза устойчивые коммуникативные навыки. Внедрение компетентностных технологий в образовательный процесс на сегодняшний день обусловлено общей направленностью образования не столько на получение теоретических знаний, сколько на формирование практических умений и навыков дивергентного мышления, обеспечивающего специалисту мобильность и эффективность профессиональных действий.

Профессионально-ориентированные педагогические приёмы способствуют повышению уровня владения русским языком в целом, усовершенствованию навыков публичного выступления (презентации результатов своей работы), ведения дискуссии, вопросно-ответного диалога, что позволяет развивать речь без опоры на готовый текст; учат работать в команде, адекватно воспринимать конструктивную критику и вырабатывать коллективное решение.

Коммуникативная компетенция, таким образом, становится в современных условиях не менее важной составляющей квалификации специалиста, чем собственно профессиональные знания и умения. Прикладные коммуникативные навыки, такие как определение цели общения, оценка ситуации, намерений и способностей собеседника, выбор оптимальной стратегии в диалоге, языковых средств и др., способствуют достижению максимального коммуникативного эффекта.

Итак, обучение русскому языку и культуре речи в неязыковом вузе должно быть профессионально ориентированным, основываться на тесном сотрудничестве преподавателей-русистов с преподавателями специализированных дисциплин и учитывать требования работодателей к выпускникам вузов.

Литература:

1. Гончарова, М. В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров [Текст] / М. В. Гончарова // Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов. – 2004. – Вып. 5. – С. 95–100.
2. Дмитренко, Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам [Текст]: монография / Т. А. Дмитренко. – М. : Прометей, МПГУ, 2009. – 176 с.
3. Едренкина, М. В. Условия профессионализации общетехнической подготовки будущих учителей технологии [Текст] / М. В. Едренкина. – Минск, 2001.
4. Куриленко, В. Б. Учимся читать статьи по специальности [Текст]: учеб. пособие по русскому языку для иностранных студентов-медиков /

В. Б. Куриленко, Л. А. Титова, О. Г. Глазова, И. Б. Маслова,
Т. А. Смолдырева. – М. :Экон-Информ, 2010. – 188 с.

5. Львова, С. И. Коммуникативно-деятельностный подход – главное достижение современной методики русского языка [Текст] / С. И. Львова // Материалы международной заочной научно-практической конференции (к 85-летию В. И. Капинос). – М. :Экон-информ, 2013. –С. 5–10.

6. Шаклеин, В. М. Лингвокультурология ситуации и исследование текста [Текст] / В. М. Шаклеин. – М. : Издательство РУДН, 1997.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Богданов Александр Викторович,
кандидат наук по государственному управлению,
доцент кафедры краеведения
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики»,
г.Донецк, ДНР

***Аннотация.** Рассмотрена проблема классификации приёмов педагогического воздействия, указаны обуславливающие использование приёмов методические факторы и принципы воспитания, предложен спецкурс по изучению проблемы.*

***Ключевые слова:** педагогическое воздействие, классификация воздействий, мировоззрение педагога, личность учащегося.*

Для успешного решения воспитательных задач в высшей школе на современном этапе необходимо знание психологических особенностей учащегося и умение целенаправленно влиять на его личность.

Целью статьи является попытка комплексного рассмотрения теоретической проблемы приёмов педагогического воздействия для возможной корректировки профессиональной подготовки студентов управленческого профиля.

Успешное воспитание учащегося требует правильного понимания законов развития личности и условий, способствующих воспитанию общечеловеческих ценностей личности, её стимулированию к саморазвитию и самовоспитанию. Ещё Маркс определил сущность человека как «совокупность всех общественных отношений» [2, с.160], а Макаренко развил эту мысль в учении о педагогической инструментровке.

А.С.Макаренко доказал, что характер взаимоотношений воспитанника имеет решающее значение в воспитании. От этих отношений зависит его деятельность, повседневное поведение и в целом качество его жизненного опыта.

Правильное поведение закрепляется в форме положительных черт характера и привычек, неправильное – в отрицательных. С негативными поступками необходимо бороться соответствующими методами в каждом отдельном случае. Макаренко убеждён, «что прикасаться к личности надо по особо сложной инструментровке» [1, с.170], чтобы учащийся чувствовал себя прежде всего гражданином, а не объектом воспитания.

В понятие «инструментровки» Макаренко включены характерные взаимоотношения между учащимся, педагогом и коллективом, которые дают определённый воспитательный эффект. Макаренко создал новые приёмы

педагогического воздействия (методы «взрыв», «проявление возмущения», «ирония») и использовал распространенные приёмы «убеждения», «осуждения», «наказания». Сочетание разнообразных инструментов он назвал «параллельным педагогическим действием» при подходе к личности.

Как известно, различные приемы педагогического воздействия формируются эмпирически, в процессе педагогической деятельности.

К. Д. Ушинский подчёркивал, что «практика, факт – дело единичное, и если в воспитании признавать правильность одной практики, то даже такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт» [4, с.19–20] и призывал учителей знакомиться с разнообразными приёмами, чтобы сознательно выбрать наиболее приемлемый для каждого отдельного случая.

Обобщение приёмов педагогического воздействия и образования соответствующих понятий в нашем исследовании основано на идеях Макаренко о педагогической инструментровке как необходимости в подходе к воспитуемому.

Отправным положением в использовании приёмов педагогического воздействия является констатация определённых недостатков в поведении учащегося и стремление искоренить их, развивая положительные качества.

Каждый приём обусловлен взаимодействием следующих факторов.

1. *Особенность создаваемой педагогической ситуации.* Например, при «проявлении доброты, внимания и заботы» совершивший проступок учащийся поражён неожиданным вниманием педагога, поскольку понимает, что своим поведением такого отношения не заслужил. При «кажущемся безразличии» педагогический эффект создается в результате контраста между ожидаемой растерянностью преподавателя и его полным самообладанием.

2. *Содержание чувств учащегося в новой педагогической обстановке,* которые способствуют возникновению новых мотивов поведения и преодолению собственных недостатков. Например, «проявление доброты, внимания и заботы» вызывает у учащихся радость, благодарность, признательность, приверженность педагогу, стремление произвести на него впечатление своим хорошим поведением. «Кажущееся равнодушие» порождает разочарование и досаду в связи с неудачной затеей и в то же время уважение к педагогу за его выдержку и умелость.

3. *Объективные физиологические и психологические закономерности,* на основе которых у школьника возникают те или иные мысли и чувства и положительные изменения в его сознании. Так, благодарность, характерная для «проявления доброты, внимания и заботы», возникает вследствие определённых взаимоотношений как одного из важных источников развития человеческих чувств. Педагогический эффект при «кажущемся безразличии» объясняется законами образования и торможения условных рефлексов. Вызывающий поступок без ожидаемого подкрепления теряет свой смысл и почву для повторения.

Таким образом, *прием педагогического воздействия* – это способ организации определённой педагогической ситуации, в которой на основе

соответствующих физиологических и психологических закономерностей у учащихся появляются новые мысли и чувства, побуждающие их к преодолению своих недостатков.

Педагогические методы воспитания весьма разнообразны, и как отмечает К.Д. Ушинский: «Чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства лучше, для этого следует прежде всего ознакомиться с самими этими средствами» [4, с.149].

В нашем исследовании выделены 25 приёмов педагогического воздействия: убеждение, поощрение, проявление доброты, внимания и заботы, проявление умений и преимущества педагога, активизация тайных чувств юноши, опосредование, фланговый подход, пробуждение гуманных чувств, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы, организация успеха в учении, доверие, привлечение к интересной деятельности, упражнение, параллельное педагогическое действие, распоряжение, добрый упрёк, намёк, кажущееся равнодушие, ирония, развенчание, кажущееся недоверие, проявление возмущения, осуждение, наказание, взрыв.

Предложенная классификация приёмов облегчает их практическое использование, но она в определённой степени условна, так как они чётко между собой не разграничиваются.

Указанные приемы можно рассматривать с трех точек зрения:

1) учитывается *прямое* или *непрямое* влияние педагога на учащегося. Среди указанных приёмов лишь «параллельное педагогическое действие» представляет собой косвенное влияние;

2) оказывают влияние *замедленные* или *стремительные* коренные изменения в сознании воспитуемого, например, при применении приема «взрыв»;

3) учитывается *содержание и эмоциональная окраска возникающих чувств*, а также способ возникновения позитивных изменений в поведении учащегося.

Конструктивные приёмы (убеждение, поощрение, проявление доброты, внимания и заботы, проявление умений и преимущества педагога, активизация скрытых чувств воспитуемого, опосредование, фланговый подход, пробуждение гуманных чувств, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы, организация успеха в учении, доверие, привлечение к интересной деятельности, упражнение) способствуют улучшению поведения на основе вдохновляющих учащегося чувств, например, радость, вера в свои силы, уважение к педагогу.

Приёмы-ингибиторы (параллельное педагогическое действие, распоряжение, добрый упрёк, намёк, кажущееся равнодушие, ирония, развенчание, кажущееся недоверие, проявление возмущения, осуждение, наказание, взрыв) способствуют преодолению негативных качеств учащегося.

В педагогической практике обе группы приемов сочетаются и комбинируются.

Еще академик Иван Павлов доказал, что благодаря исключительной пластичности высшей нервной деятельности человека «ничто не остается неподвижным, не поддающимся, а всё всегда может быть достигнуто,

изменяться к лучшему, чтобы были осуществлены соответствующие условия» [3, с.454]. Не теряет своей актуальности для воспитания и высказывание Карла Маркса: «Если характер человека создается обстоятельствами, то, следовательно, надо сделать обстоятельства человеческими» [2, с.160]. Таким образом, возможности воспитания на самом деле безграничны, а педагогический оптимизм воспитателя проявляется в поведении со всеми учащимися и заключается в создании условий для перевоспитания трудновоспитуемых.

В педагогическом оптимизме проявляется мировоззрение воспитателя, реализуются его вежливость, деликатность, доброжелательность, уважение к личности воспитуемого.

Для активного использования приемов педагогического воздействия в конкретных обстоятельствах преподаватель должен знать принципы воспитания:

Принцип включения личности в значимую для нее деятельность, т.к. только так педагог может рассчитывать на полноценную активность питомца, которая в условиях организованного воспитательного процесса обеспечит его саморазвитие.

Принцип изменения социальной позиции как внесение в социальную технологию воспитательного процесса условий для возможного выбора социальных позиций и перехода от одной к другой. Идеальные условия для реализации указанного принципа возникают при применении игровых методов воспитания с изменениями игровой роли и соответственно – социальной позиции.

Принцип целенаправленного создания эмоционально обогащенных ситуаций предписывает стимулирование переживаний как наиболее удобный для формирования социальных установок и ценностных ориентаций психологический механизм.

Принцип демонстрации последствий поступка воспитуемого для референтной группы, отношение и оценка которой для него важны. Установлено, что эффективная демонстрация бед или радостей тех людей, для кого не безразличен воспитуемый, осознание того зла или добра, источником которых для них он стал, трансформирует его смысловые установки и ценностные ориентации.

Принцип развития личностной и социальной рефлексии предусматривает систематическое побуждение к осознанию и анализу своих намерений и характеру поведения, воздействию на чувства и отношение окружающих, прогнозированию их социальных ожиданий, встречных действий с целью дальнейшей саморегуляции своего социального поведения и оптимизации взаимоотношений с другими людьми.

Достижения положительного результата при использовании педагогического приёма зависит от отношения или доверия учащегося к педагогу. Эти чувства возникают при искренней заинтересованности педагога в судьбе учащегося.

Проявляющиеся в процессе использования приёмов педагогического воздействия черты характера преподавателя закрепляются и совершенствуются в его педагогическом опыте. Таким образом, творческой деятельностью достигаются хорошие результаты в воспитательной работе и развиваются личные качества преподавателя.

Влияние одного приема может в дальнейшем подкрепляться другими положительными воздействиями. Некоторые приёмы сами содержат серию действий («организация успеха в учении», «моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы», «упражнение»).

Положительный эффект приёма педагогического воздействия обеспечен в том случае, когда приём правильно подобран и использован. Это можно определить по возникающим чувствами учащегося. Равнодушие свидетельствует о том, что использованный приём не произвел должного влияния, а появление чувство озлобления или недоверия к педагогу означает, что была допущена педагогическая ошибка или приём выбран неудачно.

Изменения в сознании учащегося – дело сложное и достигается при сочетании различных приёмов педагогического воздействия в определённой последовательности в соответствии с динамикой развития личности. Одни более уместны на начальном этапе воздействия на учащегося, другие помогают доводить дело до переломного момента, третьи подкрепляют полученную педагогическую победу. Например, если учащийся плохо учится или ведёт себя вызывающе, стремясь этим обратить на себя внимание, можно «мнимым равнодушием» ослабить его интерес к подобным выходкам, а затем «привлечением к интересной деятельности» с учётом его способностей дать возможность увлечься полезным делом и выявить себя, то есть использовать «моральную поддержку и укрепление веры в собственные силы». А потом стимулировать «организацию успеха в учении», пока учащийся не покажет хорошие результаты.

Действенность применяемых приёмов зависит от личности учащегося и многих других обстоятельств, которые должен учитывать преподаватель.

Описанные приемы педагогического воздействия на учащихся целесообразно изучать в рамках спецкурса для студентов управленческого профиля.

На первом занятии следует изложить краткие сведения о приёмах педагогического воздействия, их месте в системе учебно-воспитательной работы. На каждом занятии следует изучать по два новых приема педагогического воздействия.

Теоретическая характеристика каждого приема на занятии иллюстрируется и конкретизируется соответствующими заданиями, включающими художественный или газетный текст и вопросы к нему.

Вопросы к тексту должны быть направлены на выявление элементов, знание которых необходимо для раскрытия сущности приёма педагогического воздействия и его основных черт: характер вины учащегося; объективные условия педагогического приема: индивидуальные особенности учащегося, семейные условия, занимаемое им место в коллективе; особенность созданной

педагогом новой педагогической ситуации; объективные проявления в поведении учащегося, свидетельствующие о намечаемых сдвигах в его сознании.

Анализ той или иной задачи требует ознакомления студента с теоретическим материалом соответствующего приёма.

Студенты самостоятельно анализируют примеры для каждого приёма и приводят аналогичные примеры из собственного опыта, вспоминают отдельные эпизоды из своей школьной жизни.

Выводы:

1. Обобщение приёмов и образования соответствующих понятий целесообразно проводить на основе идей А. С. Макаренко.

2. Отправным моментом в использовании приёмов является констатация определённых недостатков в поведении ученика и стремление искоренить их, развивая положительные качества. В связи с этим возникает необходимость в индивидуальном подходе для борьбы с выявленными недостатками воспитуемых с глубоким изучением особенностей каждого ученика (взгляды, интересы, темперамент, характер, способности, условия жизни).

3. Прием педагогического воздействия органично сочетается с повседневной учебно-воспитательной работой.

4. Выбор каждого приёма определяется, особенностью создаваемой педагогической ситуации, содержанием чувств учащегося в новой педагогической обстановке и становятся основой возникновения новых мотивов поведения и преодоления собственных недостатков, а также объективными физиологическими и психологическими закономерностями, на основе которых у него возникают те или иные мысли и чувства и положительные изменения в его сознании.

5. Приёмы педагогического воздействия способствуют или появлению и укреплению положительных форм поведения учащихся (конструктивные приёмы) или подавлению негативных (приёмы-ингибиторы). Необходимо разумное сочетание различных приёмов.

6. Описанные приёмы педагогического воздействия на учащихся целесообразно изучать в рамках спецкурса для студентов управленческого профиля.

Литература:

1. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – Т. 5. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 588 с.

2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Т.3. – М.: Госполитиздат, 1955. – 629 с.

3. Павлов И.П. Полное собрание трудов. – Т.3. – М.; Л.: АН СССР, 1949. – 603 с.

4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – Т.1. – 1988. – 414 с.

5. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. – М.: Издательство «Весь мир», 2003. – 232 с.

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Веселовская Ольга Александровна,
старший преподаватель,
кафедры немецкого и французского языков
Института иностранных языков
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается особый графический и визуальный инструмент мышления, интеллект-карта. Анализируя его характеристики, автор раскрывает возможности его использования при обучении иностранным языкам и приводит примеры из собственной профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** интеллект-карта, радиальное мышление, визуализация, работа с информацией, изучение иностранных языков, методика преподавания иностранных языков.*

Современный мир ежеминутно предоставляет нам огромное количество новой информации. Часть её может быть нам полезна, но из-за её обилия мы рискуем растеряться и забыть её, потерять источник и сожалеть потом об этом. Студенты младших курсов, приступающие к изучению нового иностранного языка, попадают в такую же стрессовую ситуацию, потому что они в короткие сроки должны систематизировать и добиться усвоения самых разноплановых правил нового языка, овладеть новыми фонетическими, грамматическими, лексическими навыками, чтобы постепенно прийти к выражению своих мыслей на этом языке. Наш опыт показывает, что для осуществления этих целей привычных таблиц, схем и графиков недостаточно. На наш взгляд, более визуальный подход к работе с информацией при помощи интеллект-карт может быть средством повышения эффективности обучения.

«Интеллект-карта (ментальная карта) – графический и визуальный инструмент мышления для хранения, организации, упорядочения и воспроизведения информации» [1, с.131]. Интеллект-карты стимулируют работу обоих полушарий мозга и радиальное мышление, благодаря чему предоставляют особый способ организации идей и информации, который позволяет сфокусироваться на деталях, не теряя из виду при этом глобальное видение темы. Визуальное представление информации не является чем-то кардинально новым и оригинальным. В 70-е годы 20-ого века Тони Бьюзен смоделировал первые интеллект-карты, целью которых было развитие творческого потенциала, памяти и мыслительных способностей. В своих работах он опирается на механизмы радиального мышления, которое

характеризует следующим образом: «Мозг не думает линейным, или монотонным, образом, скорее мышление протекает одновременно в нескольких направлениях, а начинается всё с центральных идей, которые содержатся в ключевых образах и словах» [1, с.139]. Аналогичным образом, интеллект-карты отталкиваются от одного центрального понятия, а затем разветвляются и охватывают детали, отражающие структуру мышления, эти «ветви», главные структурирующие идеи, в свою очередь, обрастают дополнительными примерами, иллюстрациями по принципу ассоциаций. Во Франции к этому инструменту обратились более пристально в 2000 году. Фредерик Ле Биан серьезно занялся изучением возможностей этого инструмента. Именно он назвал его «эвристической картой» (*la carte heuristique*), поскольку работа с этим средством визуализации, организации и управления информацией очень точно иллюстрирует эвристический процесс: опыт – ошибка – исправление, а также соответствует этапам экспериментальной исследовательской деятельности: обнаружить – понять – выучить.

Интеллект-карта – это отличная опора для того, чтобы упорядочить свои записи, обобщить все идеи, появляющиеся в ходе обсуждения какой-то проблемы и принять аргументированное решение. Её основной особенностью является то, что её главное понятие чётко обозначено в центре, всё её содержание организуется вокруг какой-либо цели или главной темы, а о значимости второстепенных понятий можно судить по степени их удаленности от центра. Интеллект-карты составляются таким образом, чтобы в любой момент можно было добавить новую информацию, ничего не стирая и не вычеркивая. Их сила в том, что они позволяют мобилизовать работу обоих полушарий головного мозга, она соответствует естественному функционированию человека. При работе с такой картой мы осознаём свой потенциал, так как она активизирует все наши ресурсы. Использование подобной карты делает процесс более эффективным, логичным, понятным и даже забавным. Этот инструмент сравнивают со швейцарским армейским ножом, у которого множество лезвий и других приспособлений, интеллект-карту можно использовать по самому разному назначению, даже для составления списка покупок. В профессиональной деятельности интеллект-карта может быть полезна инженерам, учителям и ученикам, в зависимости от их намерений и особенностей их деятельности.

Интеллект-карты очень легки в исполнении: нужен только карандаш и лист бумаги, который располагают горизонтально (альбомный формат). Это позволяет более удобно распределять материал в поле нашего зрения. Карты создаются с помощью ключевых слов и образов, каждый из которых заключает в себе определенные воспоминания и стимулирует возникновение новых мыслей и идей. Каждое слово на интеллект-карте – ключ, открывающий дверь в мир конкретных фактов и информации.

Интеллект-карты особенно подходят для чтения, повторения информации, конспектирования и планирования. Они просто незаменимы, когда речь заходит о сборе и упорядочивании сведений, а также определении ключевых идей. Именно эти качества и привлекли наше внимание, мы постарались

максимально использовать их при преподавании и изучении французского языка. Предлагаем вам некоторые из наших форм работы.

Во-первых, использование интеллект-карты вполне соответствует педагогическим задачам, стоящим перед учителем: она позволяет ему организовать свои мысли, определить ключевые понятия изучаемой темы, благодаря чему логика изложения станет более понятной. Разрабатывая ход очередного урока, преподаватель может более четко структурировать материал, который хочет предложить ученикам, учитывая связи, которые существуют между базовыми понятиями, ключевыми словами и т.д. Такая визуализация информации позволяет найти оптимальный способ её передачи, делает сам процесс более логичным, эффективным, креативным.

Интеллект-карты могут быть посвящены совершенно любому материалу. Используя её, можно вводить или закреплять новые фонетические или грамматические явления, систематизировать лексические единицы, формулировать цели и задачи конкретного урока или серии уроков для того, чтобы обучающиеся сами могли отслеживать свой прогресс. Подобная совместная деятельность по усвоению и запоминанию учебного материала становится более приятной, так как обучающиеся вовлечены в неё и чувствуют себя сопричастными к процессу открытия нового.

Во-вторых, использование интеллект-карт полезно не только преподавателю, но и обучающимся, и способствует их активному овладению материалом. В этом случае гораздо эффективнее не использовать уже готовые образцы, а приглашать самих обучающихся к их созданию, в группах или индивидуально. Можно воспользоваться уже существующими компьютерными программами по созданию интеллект-карт. Но наш опыт показывает, что даже студентам приятнее сделать своими руками такую опору, которая соответствовала бы их целям в освоении иностранного языка и подчеркнула бы их индивидуальность и креативность.

Поговорим об использовании интеллект-карт на уроках иностранного языка. Опыт нашей работы говорит о том, что способы их применения очень разнообразны. Например, на занятиях по практической грамматике французского языка мы используем следующие формы работы для введения / закрепления / усвоения спряжения глаголов третьей группы:

1. Работа с исходной интеллект-картой:

- исследовать структуру и содержание карты;
- проанализировать особенности спряжения разных подгрупп глаголов;
- отработать фонетические особенности этих грамматических форм.

2. Воспроизведение (восстановление) карты:

- опираясь на «скелет» карты, представленный на бумаге;
- опираясь на группы глаголов, представленных на доске;
- комментируя её вслух;
- воссоздать карту полностью.

3. Заполнение карты с пропусками своими примерами глаголов:

- студенты должны проанализировать особенности спряжения каждой подгруппы глаголов, чтобы классифицировать и распределить на карте известные им однотипные глаголы.

4. Заполнение карты с пропусками, используя предложенные глаголы:

- студенты размещают глаголы на карте после её предварительного анализа и комментирования;

- студенты определяют, с какими подгруппами глаголов они легко справляются, а какие требуют более пристального внимания и закрепления.

5. Можно также использовать карту в качестве игрового поля и потренировать спряжение глаголов в парах или командах.

Подобного рода комплекты заданий можно разработать на базе другого грамматического материала: образование формы женского рода прилагательных, употребление артиклей, управление глаголов и т.д.

На первом курсе Института иностранных языков много внимания уделяется правилам чтения французского языка и произношению, поскольку большинство первокурсников в школе изучали английский язык. Опыт нашей работы показывает, что привычные таблицы с правилами чтения французских гласных и примерами не очень мотивируют студентов на работу. Им гораздо приятнее самим заполнить интеллект-карту, располагая по центру новый звук и самостоятельно подбирая из учебных текстов примеры на каждое правило чтения, некоторые даже добавляют рисунки, что определенно способствует более эффективному запоминанию. По завершению вводно-фонетического курса мы предлагаем студентам обратное задание: они должны составить ментальные карты «вокруг буквы». В центре карты располагается буква, например «е», а вокруг нее – примеры всех способов её произнесения: 3 разных звука [э], [ε], [е], а также несколько буквосочетаний, включающих «е», но дающих совершенно другие гласные звуки (например, «em» или «eau»), не забывая о случаях, когда буква пишется, но не произносится. Такое задание обычно выполняется с большим интересом и очень креативно, при этом позволяет и преподавателю, и студентам проверить, насколько уверенно они ориентируются в непростых правилах чтения французского языка.

В том, что касается словарного запаса, можно организовать работу «вокруг одного слова». Мы располагаем его в центре интеллект-карты, а вокруг размещаем его значения. Конечно, задание будет более эффективным, если предлагать, подбирать в словаре и составлять примеры будут сами студенты. Кроме собственных значений лексических единиц, на карте можно расположить примеры устойчивых выражений, в состав которых они входят. Такая работа особенно полезна на начальном этапе изучения языка, когда словарный запас ещё не велик.

Как только студенты начинают составлять свои высказывания, мы добавляем ещё один вид интеллект-карты, построенный «вокруг определенной темы». Такая карта будет содержать ключевые слова и выражения по теме, на ней можно отметить связи, которые существуют между этими понятиями. Особые цвета или размер шрифта могут подчеркивать логику и порядок аргументов или примеров, да и само размещение лексики «по или против

часовой стрелки» может помочь структурировать высказывание. На наш взгляд, такой способ подготовки монологического высказывания гораздо более эффективен, чем существующая практика нынешних студентов: написать заранее текст монолога и выучить его наизусть. Интеллект-карта оставляет место для импровизации, для использования синонимов, антонимов, перифраза. Наш опыт показывает, что этот инструмент очень эффективен в обучении спонтанному монологическому высказыванию.

В заключение хотелось бы сказать, что пока не существует идеальных и оптимальных способов, приёмов или техник освоения иностранного языка, но интеллект-карты определённо заслуживают внимания. Благодаря своей структуре они позволяют достичь более высокой скорости запоминания и усвоения. Каждая интеллект-карта индивидуальна, она отличается от других своим видом и содержанием, что помогает быстро вспомнить нужные сведения. Они также незаменимы при подготовке к творческим заданиям, их открытая структура даёт простор для мышления и фантазии, а удовольствие от открытий и самовыражения совершенно необходимы для повышения мотивации обучающихся.

Литература:

1. Бьюзен, Т. Научите себя думать / Т.Бьюзен; пер. с англ. Ю.И. Герасимчик. – Минск: Попурри, 2014. – 224 с.: ил.

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТКРОССИНГ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

Войнова Жанна Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Россия

***Аннотация.** Статья освещает проблемы вовлечения будущих учителей английского языка в межкультурную коммуникацию через проектную технологию посткроссинг. Актуализируется важность проектной деятельности в подготовке учителей. Рассматриваются этапы и некоторые приемы работы в рамках технологии посткроссинг, отмечаются преимущества ее использования на занятии по практике устной и письменной речи.*

***Ключевые слова:** непрерывное иноязычное образование, обучение межкультурной коммуникации бакалавров педагогического образования, ключевые компетенции, проектная деятельность, метод проектов, проектные технологии, посткроссинг.*

Стремительно меняющийся современный мир требует изменений во всех сферах жизни и задает определенный темп этих изменений. Они касаются, в том числе, и сферы образования на всех ее ступенях. И этот темп необходимо выдерживать для того, чтобы способствовать формированию современно мыслящего специалиста, помимо передовых взглядов обладающего необходимыми компетенциями.

Современный этап модернизации высшего образования характеризуется изменениями в его парадигме, которая в последнее десятилетие рассматривается в контексте компетентностно-деятельностного подхода. Компетентностная модель подготовки специалиста строится на классификации общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетентностей. В концепции экспертов стран Совета Европы («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», 2003) пользователи и изучающие язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности, использующие свои специфические компетенции для достижения определенных результатов этой деятельности, что позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности [1].

Говоря о будущих учителях иностранного языка, наиболее эффективными для них будут те знания, навыки, умения и компетенции, которые они смогут применить в профессиональной и повседневной жизни для успешной

социализации в контексте непрерывного иноязычного образования. Эффективным инструментом применения уже имеющихся и приобретения новых знаний, навыков, умений и компетенций являются проектные технологии, в основе которых лежит метод проектов.

Е.С. Полат рассматривает метод проектов как «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность обучающихся, индивидуальную или групповую, ... способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне определённым...практическим результатом, оформленным тем или иным образом ..., и ... предполагает не просто рассмотрение, исследование обозначенной... либо субъективно значимой, либо социально значимой проблемы, не просто поиск путей её решения, но и практическую реализацию полученных результатов в том или ином продукте деятельности» [2, с. 195]. **В условиях повышения академической мобильности наиболее перспективными и актуальными представляются сетевые формы проектной учебной и внеучебной деятельности студентов языковых профилей подготовки.**

Рассмотрим проектную технологию, которая становится все более популярной в среде российского студенчества как разновидность досуга в сети, посткроссинг.

Посткроссинг (англ. post crossing) – это международный Интернет-проект обмена открытками со всего мира. Английский язык - язык международного общения является основным языком общения данного проекта. Уникальность проекта состоит в сочетании современных (Интернет) и традиционных (почтовые открытки) средств общения.

Важный аспект использования данной проектной технологии мы видим в том, что ее можно использовать не только со студентами языковых профилей подготовки, изучающими английский язык как основной или как второй иностранный, но и со студентами, неязыковых профилей, начиная с начальной ступени языкового вузовского образования для формирования у них умений письменной речи и ключевых компетенций.

Для регистрации в проекте необходимо создать свою личную страницу на сайте <http://www.postcrossing.com>, указать личные данные: имя, пол, дату рождения, владение языками, загрузить фотографию и по желанию рассказать об увлечениях, родном городе, предпочтениях в тематике открыток и т.п. При необходимости преподаватель или студент с более высоким уровнем владения языком может помочь студентам с низким уровнем обученности в создании страницы на сайте.

Кроме этого, можно согласиться или не согласиться на отправку и получение почтовых открыток из родной страны, а также отправку нескольких открыток в одни и те же страны (это делается для достижения баланса между более и менее активными участниками).

Пользователям доступна функция прямого, то есть неофициального обмена открытками с любым пользователем, который может написать личное сообщение, что позволяет напрямую общаться с другим участником (например,

с жителем определённой страны или коллекционером открыток на определенную тематику).

После регистрации студенты запрашивают первые пять адресов для отправки открыток, которые будут отправлены одновременно. В дальнейшем их число увеличивается в зависимости от количества дошедших до адресатов открыток.

Студенты знакомятся со страницами адресатов, выпавших им случайным образом. При этом осуществляется развитие и совершенствование умения чтения и социокультурных страноведческих знаний о стране проживания предполагаемых получателей открыток, осуществление опосредованной межкультурной коммуникации.

Далее происходит выбор, подписание и отправка открытки по почте. На данном этапе необходимо повторить или ознакомить студентов с форматом написания открытки - правилами оформления адреса получателя открытки, адекватное использование формул вежливости (приветствия, прощания), вводных фраз, неформального стиля письма. Большинство студентов сдают ЕГЭ по английскому языку для поступления в вузы, где в разделе «Письмо», предлагается задание на написание личного письма, поэтому не испытывают сложностей при подписании открытки.

Однако при необходимости преподавателю следует обратить внимание студентов на вышеозначенные особенности англоязычной письменной коммуникации, а также предусмотреть упражнения на отработку структуры различных коммуникативных типов предложений (утверждений, вопросов, восклицаний). На данном этапе происходит совершенствование и развитие навыков и умений письменной коммуникации.

Полученная открытка регистрируется на сайте проекта. Для этого вводится идентификационный код (ID), указанный адресантом на открытке. К коду прикрепляется электронное сообщение, в котором получатель выражает благодарность и мнение об открытке, а также может предложить общение за пределами проекта. Например, общаться через социальные сети Vkontakte, Facebook, с помощью программ обмена мгновенными сообщениями и звонками ICQ, Viber, WhatsApp и Skype или стать друзьями по переписке, отправляя другу письма по электронной или традиционной почте. На данном этапе происходит совершенствование и развитие всех видов речевой деятельности и ключевых компетенций.

Преимущества использования проектной технологии посткроссинг в учебной и внеучебной деятельности:

- связь учебной и внеучебной деятельности;
- наличие продукта деятельности студента – подписанная открытка;
- стабильная мотивация к осуществлению иноязычной речевой деятельности и построение индивидуального образовательного маршрута благодаря комфортной коммуникативной среде, создаваемой через моделирование реальной речевой ситуации и использование современных технологий;

- личная ответственность обучающихся за информацию, которую они размещают в своем профиле;
- реализация личностно-ориентированного обучения английскому языку;
- учет интересов и языкового уровня студентов;
- знакомство со страноведческими реалиями англоязычных стран;
- взаимосвязанная реализация ключевых компетенций, владения современными технологиями и коммуникативными навыками для постановки и решения проблем в ходе межкультурного взаимодействия;
- овладение форматом написания открытки /личного письма, принятым в англоязычных странах;
- создание условий для коммуникативной направленности и интерактивности обучения, взаимосвязанного обучения всем иноязычным умениям, развития умений письменной речи, различных компонентов спонтанного монолога и диалога, познавательной активности студентов, реализации наглядности и аутентичности обучения.

Приведем несколько примеров приемов организации работы в рамках проектной технологии «Посткроссинг» на разных ее этапах для студентов с разным уровнем владения языком.

Примеры индивидуальных заданий:

1. Создайте свой профиль посткроссера.
2. Изучив коллекцию открыток, составьте список самых употребляемых в разговорной речи британца или американца слов.
3. Перепишите фрагменты открытки в правильном порядке и перескажите содержание открытки на ИЯ.
4. Допишите открытку, используя данные фрагменты.
5. Перепишите текст открытки, исправив все имеющиеся в нем ошибки, и перескажите содержание открытки на ИЯ.
6. Составьте вопросы, которые вы бы хотели задать собеседникам о биографии их адресатов.
7. Прочитайте открытку и составьте вопросы по ее содержанию.
8. Прочитайте открытку и ответьте на вопросы по ее содержанию.
9. Объясните название коллекции открыток и кратко перескажите ее содержание.
10. Ознакомьтесь с профилями адресатов представьте их.
11. Прорекламируйте свой профиль посткроссера в виде самопрезентации.
12. Изучите несколько профилей посткроссеров и представьте их.
13. Сравните образ жизни посткроссеров из разных англоязычных стран.
14. Сделайте презентацию или доклад про вашу любимую открытку.
15. Проанализируйте изменения, произошедшие в оформлении открыток за определённый период времени.
16. Сравни образ жизни молодых людей России, США и Великобритании, основываясь на полученных открытках.

17. Контрольные задания:

- Ответь на полученную открытку и отправь ее.
- Подпиши и отправь открытку.

Примеры заданий для работы в парах сменного состава и стабильных парах:

1. Закончите предложения о содержании открытки или коллекции открыток и прокомментируйте, выразите свое мнение/ отношение к /отреагируйте на вопрос(ы).
2. Обобщите / сравните информацию из разных открыток / коллекции открыток.
3. Обсудите в парах следующие идеи /вопросы по теме коллекции открыток.
4. Обсудите в парах следующие идеи /вопросы по теме ...
5. Не указывая на открытку, опишите ее. Попросите партнера отгадать ее.
6. Изучив коллекцию открыток, проведите анкетирование / исследование на тему...
7. Изучите список причин «Почему люди из разных стран отправляют друг другу бумажные открытки и письма?» и проранжируйте их по степени важности. Сравните результаты и обсудите их.
8. Обсудите аргументы «за» и «против» занятия посткроссингом.
9. Ролевая игра-диалог: «Популярный посткроссер».
10. Разыграйте с дополнением диалог /ситуацию, изучив коллекцию открыток.

Примеры заданий для работы в группах:

1. Обсудите в группе вопрос /мнение/ зачин о....
2. «Мозговой штурм»: Придумайте как можно больше аргументов о....;
3. Обсудите в группе коллекцию открыток, затем перегруппируйтесь и обсудите новые коллекции.
4. Дебаты на тему: «Преимущества и недостатки традиционной почты», «Посткроссинг: «за» и «против»».

Задания могут быть очень разнообразными, как и формы использования проектов в обучении ИЯ.

Значимость проектных технологий в обучении будущих учителей ИЯ состоит в том, что, во-первых, она способствует более полной реализации практических, общеобразовательных, воспитательных и развивающих целей обучения, осуществлению гуманистического воспитания и формированию мировоззрения студентов.

Во-вторых, значительно расширяется сфера применения навыков, умений и компетенций, которые формируются в процессе иноязычной учебной речевой деятельности, а в процессе межкультурного взаимодействия моделируется естественная языковая среда.

В-третьих, благодаря проектной деятельности поддерживается близкая (актуальная) мотивация, способствующая удовлетворению жизненных потребностей студентов средствами изучаемого языка.

Ключевой была и остается идея формирования выпускника, обладающего широким набором компетенций: языковых, социальных, межкультурных и специальных, что поможет ему быстро войти в профессиональное сообщество, встроиться в его ритм и деятельность и соответствовать современным критериям, предъявляемым сегодня специалистам. И проектная деятельность как компонент образовательной деятельности наилучшим образом отвечает требованиям подготовки учителя иностранного языка в контексте непрерывного образования.

Литература:

1. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» Монография. — Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2001-2003. — 259 с.

2. Е.С. Полат Метод проектов: история и теория вопроса / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: [учебное пособие для вузов по специальностям 050706 (031000) "Педагогика и психология", 050701 (033400) "Педагогика"] – М.: изд. центр «Академия», 2010., 364 с. С. 193-200

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДНОЙ ИЗ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Гаврилина Елена Ивановна,
старший преподаватель,

ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли
имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР

Воловик Наталья Алексеевна,
старший преподаватель,

ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли
имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В данной статье изучается многокомпонентный состав понятия «иноязычная коммуникативная компетенция», а также анализируется социокультурная компетенция как одна из целей обучения иностранному языку. Иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов одноязычного или двуязычного общения.*

***Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, социокультурный компонент, лингвистический и прагматический аспекты, формирование, умения, навыки, знания.*

Развитие образования в условиях усиления экономической, политической и культурной интеграции стран приводит к объективной интернационализации современного образования, перед которым встает задача формирования личности на базе общечеловеческих ценностей, готовой к сотрудничеству и коммуникации с представителями разных стран. Расширение международного делового сотрудничества требует от современного специалиста владения иностранным языком на принципиально новом уровне — как инструментом профессиональной межкультурной коммуникации.

Современные тенденции в преподавании иностранных языков связаны как с радикальной сменой методической парадигмы, так и с техническим и технологическим обновлением процесса обучения. Происходящее на современном этапе уточнение целей и задач обучения иностранным языкам, вызванное новыми политическими, социально-экономическими и культурными реалиями во всем мире, создает необходимые предпосылки для организации обучения, сконцентрированного на ученике, т.к. требует, чтобы обучение иностранным языкам:

способствовало формированию современной, самостоятельно мыслящей

личности, готовой к диалогу с представителями других культур;

знакомило с образом и стилем жизни молодежи других стран;

знакомило обучаемых с молодежной субкультурой, находящейся вне их собственного языкового пространства, и способствовало критическому осмыслению социальных проблем, тенденций и таких понятий, как «смысл жизни», «качество жизни», «жизненные ценности»;

развивало у учащихся умение социального взаимодействия, предполагающего свободное выражение своего мнения, умение аргументировать свои взгляды и убеждения, а также умение понимать мнение оппонента, принимая или не принимая его.

Для решения этих задач важна реализация коммуникативного подхода, который должен обеспечить формирование коммуникативной компетенции, необходимой для приемлемого общения на иностранном языке с его носителями в различных ситуациях, а также для работы с иноязычными текстами. Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно наполнить учебный процесс коммуникативными упражнениями для решения коммуникативных задач. Необходимо предоставить учащимся возможность самостоятельно мыслить, решать интересные и важные для них проблемы, размышлять и рассуждать над возможными путями решения этих проблем. Важно, чтобы в центре внимания учащихся была идея, мысль, само высказывание, чтобы внимание было направлено, прежде всего, на содержание этого высказывания, а уже во вторую очередь - на языковую форму [1, с. 140]. При такой организации учебного процесса язык выступает в своей первичной функции - как средство формирования формулирования мыслей.

Понятие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) имеет свою историю, оно зародилось в недрах коммуникативно-ориентированной методики. Термин «коммуникативная компетенция» (КК) (от лат. *competere* - быть способным к чему-либо) был использован Н. Хомским (N. Chomsky. 1965) и первоначально обозначал языковую компетенцию, складывающуюся из способности индивида:

а) понимать/образовывать неограниченное число предложений, построенных по их структурным схемам;

б) обнаруживать формальное сходство/различие близких по своему содержанию высказываний.

Затем, из лингвистики, термин был перенесен в социолингвистику и методику обучения иностранным языкам и понимался как речевая способность индивида.

Большое количество существующих в отечественной науке определений иноязычной коммуникативной компетенции свидетельствует, с одной стороны, об интересе ученых к данной проблеме, а с другой стороны, - о неконкретности, расплывчивости, нестабильности категориального аппарата наук, где это является основополагающим [3, с. 49].

Некоторые западные исследователи рассматривают ИКК как способность обучаемого адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и

его умение организовывать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания (D. Hymes, 1973).

В отечественную лингводидактику термин коммуникативной компетенции был введен М.Н. Ветютневым и понимался, как способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы. Принимая во внимание тот факт, что КК является сложным понятием, ее описание выходит за рамки одной теории. Нельзя свести КК к определенному набору единиц и правил в силу того, что необходимы знания и умения комбинировать их в речевые программы.

Термин ИКК претерпевает переосмысление по мере того, как изменяется социальная действительность, уточняются цели обучения иностранного языка в обществе.

Хотя все исследователи придерживаются точки зрения о многокомпонентном составе ИКК, все же к базисным составляющим относят: языковую (грамматическую, лингвистическую); речевую (прагматическую, стратегическую); социокультурную (социолингвистическую, лингвострановедческую) компетенции.

Языковую или грамматическую компетенции определяют как знание единиц языка фонетического, грамматического, лексического уровней, знание правил, владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания текста [5, с. 127]. Термин грамматическая компетенция является неточным, поскольку не учитывается содержательная сторона общения (высказывания, порождаемого текста, речевых действий), которая, как известно, обеспечивается корректным употреблением лексических единиц. Лучше других отражает комплекс знаний, навыков и способностей, позволяющий понимать и продуцировать адекватно оформленную (фонетически, грамматически и лексически) речь, термин языковая компетенция, т. к. он учитывает все стороны речи и помогает избежать (в отличие от термина лингвистическая компетенция) двойного толкования его в русском языке.

Прагматическая компетенция заключается в знании соответствий между коммуникативными намерениями и реализующими их высказываниями, между вариативной формой высказывания и ситуативными условиями речевого акта, в умении реализовывать коммуникативное намерение путем выбора речевых действий в соответствии с требованиями ситуации и логикой протекания речевого акта.

Третьим ключевым компонентом ИКК является социокультурная компетенция. Убедительной представляется точка зрения, рассматривающая социолингвистическую и лингвострановедческую компетенции как составные части социокультурной, поскольку для того, чтобы адекватно вписываться в мировое коммуникативное пространство (вести диалог культур), необходим весь комплекс знаний, навыков и умений в этой области. Кроме этого можно добавить в состав социокультурной компетенции общекультурный и

предметный компоненты [2, с. 12].

Социокультурная компетенция предполагает знакомство тех, кто обучается - учеников/студентов, с национально-культурной спецификой языкового поведения и способностью пользования элементами социокультурного контекста, релевантными для порождения и восприятия говорения с точки зрения носителей языка: обычаи, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы и страноведческие знания.

Наиболее полной и функциональной моделью, на наш взгляд, является модель ИКК, которая состоит из:

языковой;

речевой;

социокультурной, включающей социолингвистическую, предметную, общекультурную и лингвострановедческую компетенции.

В данной статье ИКК рассматривается как определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов одноязычного или двуязычного общения.

Формирование иноязычной языковой компетенции является одной из задач языковой подготовки учащихся при всех вариантах обучения иностранному языку. Из числа компонентов языковой компетенции необходимо сформировать следующие *знания* о:

произносительных нормах оформления иноязычной речи;

интонационно-синтаксических нормах построения изучаемых фраз;

правилах лексико-грамматического оформления иноязычной речи;

общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках.

Языковые навыки:

распознавания лексически и грамматически приемлемых высказываний на иностранном языке;

образно-схематического представления языковой информации о правилах построения и оформления фраз на иностранном языке;

фонетического, лексико-грамматического, интонационно-синтаксического оформления высказываний в соответствии с литературными нормами;

языковые способности к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде правил.

Высокий уровень языковой компетенции не обеспечивает эффективность речевого взаимодействия участников коммуникации. Она является предпосылкой для развития языковой способности опознавать фонетико-интонационную и лексико-грамматическую возможность оформления речи с точки зрения литературных норм. Поэтому формирование и совершенствование языковой компетенции необходимо осуществлять в комплексе с речевой и социокультурной. Речевая иноязычная компетенция предполагает умение учитывать условия общения (ситуацию, коммуникативные цели, намерения, социальные и функциональные роли участников общения) и соответственно им

выбирать необходимую языковую форму и способ выражения своих мыслей, создавая свой вариант ИКК [4, с. 32].'

Поскольку студентам языкового вуза необходимо, прежде всего, овладеть устными формами общения на иностранном языке, то помимо языковой, речевой и социокультурной компетенции, у студентов необходимо сформировать компенсаторную компетенцию, которая включает в себя умения:

догадываться о значении незнакомых слов по контексту - пользоваться невербальными средствами общения;

соотносить свою позицию с позицией собеседника, вести общение гибко;

находить выход из создавшегося затруднительного положения.

Возможность решения проблемы отбора коммуникативных умений можно с помощью понятия "речевое действие". Показателем владения иностранным языком будет служить речевое действие "узнать, где что находится". Но если даже овладеть такими речевыми действиями до уровня умения, невозможно решить проблему отбора коммуникативных умений, т. е. проблему определения содержания цели обучения, т.к. общение состоит не только из подобных речевых действий, а из речевых, коммуникативных задач, которые выходят на коммуникативную деятельность, составляют собственно общение. Понятно, что цель обучения - это не только то, что нужно усвоить, это главным образом уровень владения иностранным языком [3, с. 115].

Под совершенным уровнем владения иностранным языком понимается такое владение, которое по своим лингвистическим, экстралингвистическим и социолингвистическим параметрам приближается к владению языком его носителями, а именно:

иметь представление об окружающей действительности и информировать о ней других;

устанавливать контакт и контролировать правильность своих действий;

воспринимать речь, обладая соответствующей речевой памятью и прогностическими умениями на всех уровнях языка;

соотносить собственную речь и позицию в речевом общении с позицией речевого партнера;

выполнять различные социальные роли, создавать свои социальные связи; понимать/употреблять паралингвистические и экстралингвистические средства.

Следует отметить, что ИКК формируется как компонент любого метода, и четкость ее определения содержания и структуры приводит к эффективности/неэффективности выбранного метода преподавания.

Таким образом, иностранный язык является фактором гуманизации образовательного пространства вуза. В процессе массового внедрения обучения иностранным языкам должны быть заложены прочные основы культуры страны изучаемого языка, необходимые человеку для участия в непосредственном и опосредованном диалоге культур. Для этого, в свою очередь, необходимо постепенное ознакомление через изучаемый язык с историей и современной жизнью страны, язык которой изучается, её традициями и культурой.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что успех в решении коммуникативных задач зависит от готовности, расположенности человека к

самовыражению на иностранном языке, находчивости, изобретательности в использовании лексических и синтаксических единиц, которыми он владеет и от знания паралингвистического и кинетического аспектов языка.

Литература:

1. О. А. Митусова Интеграция в языковом образовании как фактор, повышающий эффективность межкультурного общения в условиях дистанционного управления // Вестник МГЛУ. Выпуск 467. М.: МГЛУ, 2002. С. 139- 145.

2. И. Л. Плужник Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис... докт. пед. наук. -Тюмень 2003. -46 с.

3. В. В. Сафонова Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж ИСТОКИ, 1996 - 237с.

4. В. В. Сафонова Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. - М.: Еврошкола, 2004. - 236 с.

5. С. Г. Тер-Минасова Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. - М.: Слово / Slovo, 2000. - 624 с.

**АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Гильманова Роза Разимовна,
старший преподаватель,
Горбылёва Елена Владимировна,
доцент,
ГОУ ВПО «ДонНТУ», г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** Проведено анкетирование и тестирование студентов контрольных и экспериментальных групп. Проанализированы результаты анкетирования и тестирования, которые показали мотивацию студентов к использованию интерактивных методов и уровень сформированности их коммуникативных компетенций. Теоретически обосновано применение предложенного в данном исследовании комплекса методов для формирования практической направленности обучения будущих инженеров средствами английского языка.*

***Ключевые слова:** практическая направленность, комплекс методов, коммуникативные компетенции, мотивация студентов, профессиональная подготовка.*

В течение 2012-2017 гг. на базе ДонНТУ проводилась экспериментально-исследовательская работа в три этапа: аналитико-поисковом, методически - экспериментальном и контрольно - обобщающем. Цель педагогического эксперимента – апробация комплекса интерактивных методов для формирования практической направленности обучения иностранным языком будущих инженеров. *Цель статьи* – проанализировать результаты педагогического эксперимента по формированию практической направленности обучения будущего инженера средствами английского языка.

В процессе проведения эксперимента критериями отбора студентов экспериментальных и контрольных групп были 1) уровень практических навыков и знаний по английскому языку; 2) уровень мотивации к изучению английского языка.

На основе выше упомянутых критериев были разработаны анкеты, предложенные студентам экспериментальных и контрольных групп в начале учебного года для определения уровня их знаний и навыков в области лингвистической подготовки. Для участия в эксперименте были выбраны студенты 1-го, 2-го и 5-го курсов разных специальностей с разным уровнем владения коммуникативными навыками.

1 этап эксперимента состоял из проведения анкетирования и тестирования знаний студентов 1-го, 2-го и 5-ого курсов контрольных групп, используя

традиционные методы подачи теоретического и лингвистического материала (результаты анкетирования и тестирования подаются в виде таблиц и схем). Цель данного этапа – проведение диагностических тестов для обобщения базовых знаний студентов и определения уровня сформированности лингвистических компетенций с целью их дальнейшего совершенствования.

Предложенное анкетирование студентам 1-ого курса, обучающимся по специальности 21.05.04 «Горное дело», направлению подготовки 6.15003 «Программная инженерия», направлению подготовки «Инженерная механика», специальности 170500 – «Машины и аппараты химических производств» показало наличие следующих групп среди студентов 1-ого курса: с высоким уровнем сформированности коммуникативных компетенций – 21%, со средним – 43%, с низким – 39%. Только третья часть студентов довольны уровнем своих знаний, 18% опрошенных сказали, что на занятиях используются компьютерные технологии. Студентам нравятся видео подкастингов и групповые дискуссии под руководством преподавателя. Подавляющее большинство студентов 80% считают, что преподаватель существенно влияет на уровень их практических навыков.

Анкетирование и тестирование студентов контрольных групп 2-го курса специальностей 20.05.01 «Пожарная безопасность» и 10.03.01 «Информационная безопасность» факультета МЧС показало, что 40% студентов второго курса продемонстрировали положительную динамику развития коммуникативных навыков по сравнению с 1-ым курсом. 40% студентов отметили, что использование метода групповых дискуссий на профессиональные темы даёт возможность продемонстрировать как языковую, так и профессиональную компетентность и мотивирует студентов к развитию профессиональных компетенций. Именно поэтому мотивация изучения английского профессионального языка значительно повышается у студентов 2-ого курса. По результатам исследования контрольных групп были выявлены следующие группы среди студентов 2-ого курса: с высоким уровнем сформированности коммуникативных компетенций – 22%, со средним – 48%, с низким – 30%.

Тестирование и анкетирование студентов 5-го курса горно-геологического, химико-технологического факультетов, факультета инженерной механики и машиностроения, компьютерных наук и технологий специальностей «Землеустройство и кадастры», «Машины и аппараты химического производства», «Компьютерное управление гидравлическими и пневматическими системами» и др. (общее количество 300) выявило, что коммуникативные навыки студентов 5-ого курса остаются практически на том же уровне, что и у студентов второго курса. Это можно объяснить отсутствием дисциплины «Английский язык» на третьем и четвёртом курсах и недостаточно разнообразным использованием интерактивных методов обучения английскому языку. Однако на этом уровне образования студенты лучше понимают профессионально-ориентированные тексты, так как владеют понятийным аппаратом специальности и 15% студентов читают научные статьи по темам их исследовательских работ, 25% - владеют небольшим диапазоном терминологии

профессиональной сферы. 15% студентов участвуют в мультимедийных презентациях и выступают на студенческих конференциях с докладами. Среди студентов 5-ого курса только 12% имеют высокий уровень сформированности коммуникативных компетенций, 38% – средний и 50% – низкий.

II этап педагогического эксперимента. Цель – проверка эффективности следующей модели методов формирования практической направленности обучения английскому языку на всех уровнях образования. Задача данного этапа лежит в реализации инновационного комплекса методов формирования практической направленности у будущих инженеров средствами английского языка, органичном сочетании лучшего опыта традиционной методики и современной интерактивной модели обучения.

Этот комплекс методов включает:

| Первый уровень формирования компетенций | |
|---|---|
| Традиционные методы | Интерактивные методы |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный): рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация картин, кино- и диафильмов и т.д. 2. Репродуктивный: воспроизведение действий по применению знаний на практике, деятельность по алгоритму, программирование. 3. Проблемное изложение изучаемого материала. 4. Частично-поисковый (эвристический). 5. Использование специально разработанных курсов. 6. Использование компьютерных технологий. 7. Использование метода проектов в учебной деятельности. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Проектная учебная деятельность. 2. Поиск информации в печатных и электронных источниках (Интернет). 3. Проведение групповых дискуссий. 4. Просмотр видео подкастингов по изучаемым темам. |

Мотивация к использованию активных и интерактивных методов значительно выросла. Большая часть студентов участвует в проектной деятельности, но нуждается в поддержке преподавателя. 70% самостоятельно ведут поиск информации в электронных источниках. 60% понимают и участвуют в дискуссии после просмотра видео подкастингов по изучаемым темам.

В результате тестирования знаний студентов по окончании эксперимента было установлено, что при использовании инновационных методов «**Проектная учебная деятельность**», «**Поиск информации в печатных и электронных источниках (Интернет)**», «**Проведение групповых**

дискуссий», «Просмотр видео подкастингов по изучаемым темам» студенты овладели:

- 1) способностью корректного построения устной (монологической, диалогической) и письменной речи;
- 2) типовыми лексическими единицами и устойчивыми словосочетаниями для устной и письменной речи;

научились:

- 1) находить новую текстовую, графическую информацию общекультурного характера;
- 2) выражать свои мысли и мнения в межличностном общении на английском языке;
- 3) искать и извлекать из текста ключевые слова, словосочетания и предложения;
- 4) анализировать, отбирать, комбинировать и продуцировать устные и письменные информативные материалы по заданной теме общекультурного характера.

У студентов сформировались следующие общекультурные компетенции:

- 1) способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и английском языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- 2) способность к самоорганизации, самообразованию и использованию творческого потенциала.

Установлена положительная динамика развития компетенций у студентов 1-ого курса при использовании предложенного комплекса методов в условиях компетентностно - ориентированного обучения.

Второй уровень формирования компетенций

| Традиционные методы | Интерактивные методы |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Профессионально-ориентированные спецкурсы.2. Проектирование ситуаций.3. Просмотр видео подкастингов на общекультурные темы.4. Проведение групповых дискуссий.5. Проведение презентаций. | <ol style="list-style-type: none">1. Проведение групповых дискуссий и дебатов.2. Спецкурсы.3. Проектирование ситуаций.4. Просмотр видео подкастингов на профессиональные темы.5. Проведение мультимедийных презентаций. |

Изучение и анализ нашего педагогического эксперимента показал, что при использовании таких инновационных методов как «Спецкурсы» и «Проектирование ситуаций», «Проведение групповых дискуссий и дебатов», «Проведение мультимедийных презентаций» мотивация студентов ориентирована как на профессиональную деятельность, так и на

личностное самоопределение и саморазвитие. При этом, возрастает потребность студентов в коммуникативно-языковой деятельности при изучении английского языка (особенно при личностно-ориентированном подходе), развиваются навыки, необходимые для формирования суждений по общепрофессиональным, социальным и этическим проблемам, развиваются способности анализировать профессиональные и социально значимые проблемы и процессы на английском языке, развивается готовность к практическому применению коммуникативных навыков.

Было установлено, что при использовании данного комплекса методов у студентов развивались умения:

- 1) понимать общее содержание текстов профессиональной направленности на слух;
- 2) понимать и четко, логически обоснованно использовать различные языковые формы для обобщения информации из текстов для аудирования;
- 3) формировать навыки аргументации;
- 4) формировать суждения по общенаучным, профессиональным и социальным проблемам, используя современные информационные технологии;
- 5) обобщать материал на уровне ключевых слов, словосочетаний, предложений и тезисов;

Использование данного комплекса традиционных и инновационных методов помогает и значительно облегчает студентам воспринимать, перерабатывать и использовать информацию гуманитарного содержания для решения проблем профессиональной деятельности. Это способствует формированию профессиональной коммуникативной компетенции, в рамках которой студент приобретает знания об общей системе базовых научных понятий изучаемой специальности, уровне развития данной научной отрасли, о социальной значимости своей профессии, о структуре, методах и способах осуществления профессиональной деятельности, о способах языкового выражения основных понятий профессиональной сферы и т.д. [1].

Результаты тестирования показали, что коммуникативные навыки студентов 2-ого курса несколько улучшились благодаря проведению групповых дискуссий, проектных работ и дебатов, которые являются эффективными и современными методами преподавания английского для профессиональных целей. Статистические изменения количества хороших и удовлетворительных оценок объясняются их изменением в большую сторону вследствие улучшения подготовки этих студентов, а также их повышенной мотивацией.

Таким образом, комплексное использование традиционных и инновационных методов обучения английскому языку в неязыковом вузе способствует формированию общекультурных, общепрофессиональных и лингвистических компетенций, так как только комбинированное использование методов способствует формированию таких профессионально *значимых качеств*, как коммуникабельность, гуманность, демократичность, целеустремленность, самостоятельность, ответственность, организованность [2].

Третий уровень формирования компетенций

| Традиционные методы | Интерактивные методы |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Презентации, освещающие профессионально-значимые вопросы и проблемы 2. Проектное обучение 3. Поиск профессиональной информации в печатных источниках 4. Подготовка письменных работ на изучаемом языке (эссе, отчеты, рефераты, аннотации, конспекты, статьи) 5. Проведение мини-конференций, докладов по теме научного исследования 6. Спецкурсы профессионального направления с чёткой модульной структуризацией содержания | <ol style="list-style-type: none"> 1. Поиск профессиональной информации в электронных источниках (Интернет) 2. Просмотр видео подкастингов на профессиональные темы 3. Проведение групповых дискуссий и дебатов по профессиональным темам 4. Ролевые и деловые игры 5. Письменные работы (эссе, отчеты, рефераты, аннотации, конспекты, статьи и т.п.) 6. Мультимедийные презентации на материале магистерской диссертации 7. Семинары 8. Мозговые штурмы 9. Метод моделирования 10. Кейс-метод 11. Круглый стол 12. Мини-конференции, доклады |

Анализ анкетирования показал, что Комбинация перечисленных традиционных и инновационных методов обучения способствует формированию практической направленности обучения, при этом развивает следующие ОК:

- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;
- умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- способность собирать, обрабатывать и интерпретировать данные из аутентичных информационных источников, необходимые для формирования суждений по соответствующим научно-техническим, профессиональным, социальным и этическим проблемам на английском языке с использованием современных информационных технологий;
- способность и навыки аргументировано вести публичные дискуссии на английском языке;
- стремление к саморазвитию и самоконтролю, повышению своей квалификации и мастерства, использованию творческого потенциала;
- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности.

Кроме того, использование данной модели методов на уровне образования «Магистратура» способствует развитию следующих **профессиональных компетенций**:

- готовность к коммуникации в устной и письменной формах на английском языке для решения задач профессиональной деятельности;
- готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

По результатам исследования контрольных групп были выявлены студенты 5-ого курса с высоким уровнем сформированности коммуникативных компетенций – 12%, со средним – 38%, с низким – 50%.

У студентов пятого курса сформированы устойчивые мотивы учебной деятельности, актуализированы и закреплены их знания, умения и навыки в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта и учебной программы по дисциплине.

III этап педагогического эксперимента – проведение количественного и качественного анализа результатов контрольных и экспериментальных групп, а также статистическая обработка данных. Так как результаты диагностики на заключительном этапе работы над экспериментом свидетельствуют о положительной динамике развития некоторых компонентов коммуникативных компетенций, мы можем утверждать об эффективности предложенной модели методов формирования практической направленности у будущих инженеров при обучении иностранным языкам.

Было установлено, что наиболее выраженными навыками студентов экспериментальных и контрольных групп были навыки чтения (27% студентов экспериментальных групп и 32% студентов контрольных групп). Такие данные объясняются осознанием самих студентов необходимости понимать тексты, содержащие связанные с профессиональной деятельностью речевые образцы, читать статьи и сообщения из современных технических проблем, специализированные статьи и технические инструкции. Однако, довольно значительный процент студентов с низким уровнем навыков говорения (20% студентов экспериментальных групп и 11% студентов контрольных групп) убеждает в необходимости дальнейшего систематического и целенаправленного педагогического влияния для развития коммуникативных умений у будущих инженеров. При этом педагогический эксперимент показал эффективность использования некоторых методов интерактивного общения таких, как компьютерные технологии, участие в проектной деятельности, презентациях и круглых столах для улучшения коммуникативных навыков.

Литература:

1. Красовская Е.В. Механизм формирования социально-профессиональной компетентности студента неязыкового вуза в процессе обучения иностранному языку/ Е.В.Красовская // Веснік БДУ. Сер. 4. № 3.– 2009

2.Подбущая Н.В. Анализ профессионально важных качеств будущих инженеров / Н.В.Подбущая // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(32), Issue: 63.– 2015.– www.seanewdim.com

МНОГОМЕРНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Дзюбко Галина Юрьевна,
кандидат педагогических наук,
РВВДКУ им. генерала армии В.Ф. Маргелова,
г. Рязань, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования средств мультимедиа в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла, дается характеристика наиболее важных аспектов восприятия мультимедийного образа.

Ключевые слова: многомерное образовательное пространство, образно-понятийная модель, гуманитарные дисциплины.

По сравнению с традиционным образовательным пространством, где источником знаний были учитель и учебник, современный спектр образовательных средств значительно расширился: он пополнился наличием новых образовательных технологий, технологий мультимедиа. Их использование в образовательном процессе во многом определяет многоплановость видения и разнообразие походов к проблемам, свободу выбора уровней восприятия и анализа, умение находить выход практически из любой ситуации, потому что кроме формального объема знаний оказываются задействованными такие сферы, как интуиция, фантазия, воображение; различные типы логической обработки информации, поиск аналоговых ситуаций в бытии и динамике культурного опыта личности. В то же время для ориентации в сложных информационных системах и эффективной работы в высокотехнологичных структурах просто необходимы освоение практических навыков диалога через средства массовой коммуникации и развитое образное мышление, то есть то, что формируется при изучении гуманитарных дисциплин.

Все вышесказанное делает необходимым конструировать образовательный процесс многомерным, учитывая особенности воздействия как по линии «преподаватель – обучаемый», так и по линии «мультимедиа – обучаемый». И здесь оказывается недостаточным знать только методику использования мультимедиа на занятии или проектной деятельности с подключением Интернет-технологий. Необходимо изменить сам образ мышления педагога, сделать его «открытым» для «многомерного» общения в образовательном процессе.

В. Э. Штейнберг определяет «дидактические многомерные инструменты как универсальные образно-понятийные модели для многомерного

представления и анализа знаний на естественном языке во внешнем и внутреннем планах учебной деятельности» [3, с. 20]. Используя термин «многомерное» общение, мы имеем в виду не только использование мультимедиа, мы имеем в виду их сочетание с живым словом преподавателя, что является принципиально важным в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Связано это с тем, что в гуманитарных науках, если и важна точность, например, описания исторического события, то ещё более важна ясность понимания этого события. В отличие от естественных наук, где преобладают субъект-объектные отношения, в гуманитарных науках речь идёт преимущественно о субъект-субъектных отношениях (в связи с чем необходимость интерсубъективных отношений, диалога выходит на первый план). Гуманитарные науки рассматривают те проявления человека, в которых он выступает как мыслящее и творческое существо, как создатель культуры, как личность, носитель сознания и самосознания, и здесь важно многомерное конструирование образовательного процесса.

Безусловно, экранный образ (то есть то, что создается при использовании мультимедиа) значительно ярче и, что немаловажно, привычнее обучающимся. Нельзя забывать также, что средства мультимедиа воздействуют комплексно и многоуровнево. Поэтому, по мнению Л. Х. Зайнутдиновой, «теоретические образы должны создаваться с учетом требований эргономики, эстетики, особенностей психологии зрительного восприятия и, по возможности, приближаться к уровню художественного искусства» [2, с. 164]. (Исследователь вводит понятие *теоретического образа*, под которым подразумевается «наглядно-образное представление семантики вербализованных форм научных знаний (понятий, законов, теорий)» [2, с. 169]). Отсюда очевидно, что, предполагая образовательный процесс как многомерную конструкцию, необходимо учитывать следующие аспекты мультимедиа:

- создание особого пространства, имеющего свою логику построения, подчас не совпадающую с теми фрагментами реальности, которые послужили его основой;

- создание особого времени, когда закладываемый в создание образа времени механизм индивидуализирован, выполнен с расчетом на диалог «экран-личность». В случае работы с мультимедиа мы имеем еще более сложную структуру времени – время, четко определяемое и заданное создателями медиатекста, и время индивидуальное, которое определено индивидуальным механизмом восприятия экранного образа и заложенными в медиатекст возможностями обратной связи;

- аудиовизуальная природа мультимедиа, когда ведущие типы восприятия могут быстро меняться, а основным носителем смыслообразования становится звук;

- монтажная природа мультимедиа (общий смысл представленных на экране элементов представляет собой нечто большее, нежели просто сумма этих элементов, он заставляет ассоциативно обращаться к предыдущему опыту, делает возможными реминисценции);

- расчет на диалоговое восприятие текста в целом: за мультимедийным образом всегда стоит некоторая концепция восприятия мира, и зритель (обучающийся, в нашем случае) вступает во внутренний диалог с автором этой концепции;

- интерактивность, которая реализована в механизмах обеспечения индивидуальной учебной траектории. Сжатое изложение информации, свобода перемещения по структуре текста, необязательность его сплошного чтения, наличие в структуре справок и ссылок позволяют дифференцировать уровень сложности и степень индивидуализированности подачи учебного материала [1].

Грамотное создание и использование такого рода образовательных средств способствует развитию личности и формированию индивидуальности учащегося; освоению умений и навыков работы с текстом, несущим несколько смысловых нагрузок; формированию равновесия в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира. А если мы имеем в виду их использование при изучении дисциплин гуманитарного цикла, то очевидно, что их использование усилит межпредметные связи, а значит, интенсифицирует освоение знаний по этим, базовым, дисциплинам как основе формирования целостной картины мира.

Литература:

1 Бондаренко, Е.А. Экранный образ в контексте применения цифровых технологий / Е.А. Бондаренко // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.vio.uchim.info

2 Зайнутдинова, Л.Х. Создание теоретических образов как метод повышения эффективности электронных учебников [Текст] // Материалы четвертой международной научно-методической конференции «Новые информационные технологии в преподавании общетехнических дисциплин». – Астрахань, АГТУ, 1997. – 247 С.

2 Штейнберг, В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика [Текст] / В.М. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ

Добрынина Оксана Леонидовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
для технических и естественных направлений
и специальностей
Института иностранных языков
Петрозаводского государственного университета
г. Петрозаводск, Россия

***Аннотация.** Модульный подход к организации обучения студентов – бакалавров 4 курса неязыковых специальностей написанию авторской аннотации на английском языке позволяет более эффективно организовать процесс обучения за счет увеличения объема самостоятельной работы студентов. Определены «входные» требования к иноязычным компетенциям студентов и результаты обучения в рамках модуля.*

***Ключевые слова:** модульный подход, иноязычное академическое письмо, лексические и грамматические трудности.*

Модернизация процесса обучения английскому языку в условиях недостаточного количества учебного времени и необходимости формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции будущего инженера на уровне В 2 ставит перед преподавателями английского языка задачу повышения интенсивности обучения. Модульный подход в обучении иностранным языкам позволяет более рационально организовать процесс обучения и увеличить объем самостоятельной работы студентов. В педагогическом энциклопедическом словаре представлены такие виды модулей в педагогике, как: *целевые* (содержат сведения о новых явлениях, фактах); *информационные* (материалы учебника, книги); *операционные* (практические упражнения и задания)» [3, с. 146].

В системе образования под модулем понимается самостоятельная учебная единица знаний, объединенных определенной целью, методическим руководством освоения этого модуля и контролем за его освоением. Модуль “How to write an Abstract” («Как написать авторскую аннотацию») предназначен для обучения студентов 4 курса бакалавриата естественных и технических направлений и специальностей академическому письму на английском языке. Цель данного модуля состоит в том, чтобы научить студентов формулировать основные положения своей научной статьи или курсовой работы на корректном английском языке в соответствии с требованиями зарубежных научных журналов к авторской аннотации.

Ю.Ю. Ковалева [2] отмечает следующие основные характеристики модуля как структурно-организационной и структурно-содержательной единицы дисциплины «Английский язык», а именно: адаптивность, интегрированность, экономичность, продуктивность и мобильность. Модуль “How to write an Abstract” сконструирован таким образом, чтобы помочь студентам достичь поставленной задачи с наибольшей эффективностью. Интеграция данного учебного модуля в учебный процесс достигается следующим образом: во-первых, устанавливаются требования к знаниям и умениям студентов на входе в модуль, во-вторых, модуль сочетает наряду с иноязычным материалом элементы содержания модулей профессиональных дисциплин, изучаемых студентами-бакалаврами. Перед началом изучения данного модуля («входные» требования) студенты должны знать базовые правила грамматики (на уровне морфологии и синтаксиса); базовые нормы употребления лексики; требования к речевому и языковому оформлению письменных высказываний на английском языке; основные способы работы над языковым и речевым материалом. Студенты должны уметь писать эссе на общие и общенаучные темы на английском языке. Они должны владеть лексическим запасом

и набором грамматических конструкций для понимания содержания сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальных текстов; стратегиями восприятия, анализа, создания письменных текстов; приемами самостоятельной работы с языковым материалом (лексикой и грамматикой) с использованием справочной и учебной литературы.

Модуль “How to write an Abstract” включает следующие элементы: введение в модуль, обучающий модуль, контрольный модуль и блок управляемой самостоятельной работы студентов. Блок «Введение в модуль» предназначен для ознакомления студентов со структурой модуля, продолжительностью его изучения, ожидаемыми результатами обучения. Обучающий блок состоит из двух лекций-презентаций интерактивного типа (4 часа): «Как написать научную статью» и “Effective writing an Abstract” ; практических занятий по анализу грамматических и лексических особенностей языкового материала, используемого для написания Abstract; структуры и видов Abstract; по написанию чернового варианта Abstract; его анализу (peer-to-peer review); и написанию окончательного варианта Abstract (6 часов). Контрольный блок включает тестовые задания на использование грамматических и лексических языковых средств; анализу и редактированию текста предложенного преподавателем Abstract (2 часа). Блок самостоятельной работы студентов (10 часов) включает работу студентов по изучению теоретического материала; по поиску и проверке лексических средств и терминологии по специальности с использованием Интернета; по написанию и редактированию Abstract к статье на русском языке, к докладу на конференцию, к бакалаврской или магистерской диссертации (по выбору студента). При изучении данного модуля студенты пользуются пособием [1], содержащим как теоретический, так и практический материал.

| Вид учебной работы | Объем часов |
|---|---|
| Обязательная учебная нагрузка (всего) | 20 |
| в том числе: | |
| лекции | 4 |
| практические занятия | 6 |
| Самостоятельная работа студента (всего) | 10 |
| Вид контроля по дисциплине | Представленная аннотация на английском языке. |

В результате изучения материала модуля “How to write an Abstract” студенты получают представление о видах и структуре авторских аннотаций; о требованиях к языковому оформлению авторских аннотаций на английском языке, об основных ресурсах, которые можно эффективно использовать для написания авторской аннотации (словари, справочники, компьютерные программы, сайты сети ИНТЕРНЕТ). Студенты умеют использовать отечественные и зарубежные источники информации для сбора необходимых данных; обобщать и анализировать информацию на русском и английском языках; выбирать и использовать необходимые для передачи смысла лексические и грамматические языковые средства; логически верно, аргументировано и ясно строить письменную речь. Они овладевают приемами создания продуктов письменной коммуникативной деятельности (авторской аннотации/ Abstract/ Summary/ Extended summary); приемами самостоятельной работы с языковым материалом (лексикой и грамматикой) с использованием справочной и учебной литературы, а также основных информационных ресурсов.

При изучении грамматических особенностей написания Abstract особое внимание уделяется следующим проблемам:

- использованию соответствующих видовременных форм сказуемого для того, чтобы читателю было понятно, ссылается ли автор на чью-либо работу или сообщает о результатах своей научной работы.

- способам «борьбы» с избыточным употреблением предлога “of”. Не секрет, что обычно студенты формулируют свои мысли сначала на русском языке, а затем переводят их на английский язык. Особенность русского языка – наличие цепочек существительных в родительном падеже – при пословном переводе приводит к возникновению цепочки с большим количеством предлога “of” . На практических занятиях студенты обучаются тому, каким образом можно избежать таких ситуаций.

- использованию артиклей в английском языке, и, в частности, в названии метода исследования.

При написании собственного текста на английском языке студенты сталкиваются с проблемой многозначности (полисемии) слов русского и английского языков. Упражнения помогают студентам следовать следующему алгоритму подбора правильного слова на английском языке: сначала проанализировать смысл слова в контексте всего предложения, а затем подобрать английское слово, которое передает этот смысл. При этом необходимо помнить, что английские слова также многозначны, поэтому правильность перевода следует проверить обратным переводом на русский язык (например, в электронных словарях), чтобы убедиться в том, что выбрано правильное значение слова. Студенты узнают о значениях таких часто употребляемых в научных текстах глаголов, как, например, «получать», значение которого может изменяться в зависимости от контекста: “to obtain – получать в результате исследования, ”, “to determine – определять, получать, находить”, “to find – находить, обнаруживать”, “to establish – устанавливать, точно определять”. В пособии приводятся варианты перевода других глаголов в зависимости от контекста: «содержать», «определять» «полагать, считать», «влиять» и некоторых других. Студенты выполняют упражнения и тестовые задания на выбор значения слова соответствующего контексту предложения.

Анализ работ, написанных студентами по завершению изучения модуля, показал, что количество ошибок при грамматическом и лексическом оформлении авторских аннотаций стало существенно меньше по сравнению с эссе, написанными студентами до изучения данного модуля. Однако студенты испытывают большие затруднения при формулировке на русском языке целей и результатов своих исследований, а также не всегда логично и кратко описывают методы исследований.

Литература:

1. Добрынина О.Л. How to write an abstract: учебное пособие для студентов./ О.Л.Добрынина: Петрозаводский государственный университет. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2016. – 40 с.
2. Ковалева Ю. Ю. Методические аспекты модульного обучения английскому языку студентов неязыковых направлений подготовки // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 953-959.
3. Педагогический энциклопедический словарь/Гл. ред. Б.М. Бим-Бад.. –М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ТРИЗ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Евдокимова Елена Эдуардовна,
ассистент кафедры прикладной лингвистики
и межкультурной коммуникации
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы о необходимости и возможности развития нестандартного мышления у студентов технического вуза путем применения методики ТРИЗ на занятиях по русскому языку и культуре речи.

Ключевые слова: ТРИЗ, нестандартное мышление.

Уже стало трюизмом высказывание о том, что многие профессии достаточно быстро устаревают и становятся невостребованными. И сейчас, как никогда ранее, когда прогресс обрывает стремительно все нити, связывающие нас со вчерашним днем, стоит краеугольным камнем вопрос о том, а что же делать дальше. Спустя четыре или шесть лет обучения в вузе выпускники сталкиваются с проблемой трудоустройства. Частой причиной этого является смена приоритетов в самом обществе. То, что было актуально, важно и востребовано еще вчера, сегодня уже дышит на ладан. Студенты, окончившие вуз, в недоумении. Значит, все, чему они учились на протяжении нескольких лет, теперь не надо. Но ведь они на пороге жизни. Им необходимо и крайне важно найти применение своим силам, умениям. Если этого не случится, возникает угроза и для общества в целом, и для конкретного человека в частности. Необходимо занятие, увлечение и увлеченность.

К сожалению, очень часто обучение сводится к навязыванию каких-либо знаний. А навязывание – это следствие того, что студент не знает, что с данными ему знаниями делать. Сам он не находит им применения. И тут бы напомнить ему: «Возможно, знания эти не пригодятся в вашей деятельности, то вот нейронные связи, которые вы прибрали, пока этому учились, еще сослужат службу».

Одна из важных задач, которые должен поставить перед собой преподаватель, – это воспитать человека мыслящего, думающего, в конце концов, творческого. Значит, обучающий процесс не должен быть только передачей знаний, но, наоборот, их поиском, даже своего рода добычей. Не получится просто дать список рекомендуемой литературы для добывания тех самых знаний. Простая трансляция знаний не должна быть самоцелью, как и отработка отдельных интеллектуальных знаний не должна быть

преобладающей. На наш взгляд, важно создать проблему, столкнуться с рельс стандартного, стереотипного мышления, показать, что привычное нашему сознанию – всего лишь предвзятое отношение. Не должно быть типовых задач. Безусловно, их решение – это своего рода набивание руки, приобретение опыта. Стандарты – это рабочие инструменты, писал Генрих Альтшуллер. Их эффективность зависит от умения ими пользоваться. Но опыт ценен, если в его основании заложены решения самостоятельные и нестандартные. Наиболее адекватными методами, которые позволяют не только разнообразить обучающий процесс, но и вызвать интерес у студентов, так сказать спровоцировать их, являются методы активные, к которым можно отнести круглые столы, диспуты, мозговой штурм. Одним из таких заданий на занятиях по русскому языку и культуре речи может стать, например, такое: за одну минуту необходимо объяснить определенное количество слов, не используя однокоренные. Проблем не возникает при толковании слов с конкретным значением – стол, подушка, земля, космос и т.д. Названия городов, материков, стран тоже, как правило, не вызывают трудностей (хотя не все однозначно, пробелы в знаниях имеются). Так сказать кризис речи и мышления наступает при необходимости объяснить словосочетание, например «игра в волейбол», «клуб любителей собак», слова на обозначение абстрактных понятий – «вдохновение», «идеал», «преткновение» и т.д., действий – «прицеливание», «разбрызгивание» и пр. Важно назвать слово именно в той форме, в какой оно задано (в том же падеже, числе или видовой форме, если это глагол). Согласно результатам наблюдения за речевым поведением студентов, последние, объясняя слова, часто апеллируют к собственному опыту, то есть поясняют через себя: «Вот когда я...», «У меня это было, когда...». Значит ли это, что говорящий мыслит слово только через свой опыт и не имеет понятийного представления о нем? Предмет, или действие, или признак, которые соотносятся в сознании студента с чем-то определенным, уже испытанным, существуют ли вне этого опыта для студента? Вправе ли мы говорить о том, что речевой опыт говорящего беден, что слова не прошли весь путь осмысления, не попали в разные контексты? В этой связи интересен опыт «погружения» учащихся в слово. Задание заключается в необходимости подобрать различные контексты для слова. Озвучивается слово, например *зеленый*. К нему надо подобрать существительные, с которыми слово *зеленый* приобретет различные значения: *зеленый помидор, зеленый специалист, зеленый лист, зеленое лицо, зеленая зона, зеленый борщ*. Следующим этапом может стать задание подобрать синонимы или антонимы именно в зависимости от контекста. Это создание своего рода проблемной ситуации, поскольку учащемуся необходимо выйти из зоны комфорта, ограниченной часто небольшим вокабуляром, который обеспечивал его потребности. Нередко именно на этой стадии начинается уже игра слов, инициаторами которой становятся сами студенты. Слово увлекает, раскрывается в полноте своих значений. Завершающим может стать написание небольшого по объему сочинения с заданными словами. Такой подход дает возможность вести новые слова в речевой обиход обучающегося.

Не менее интересным является задание с толкованием слов. «Словарь живого русского языка» В. Даля является неисчерпаемым источником слов, давно забытых и вышедших из активного потребления. Так, возьмем для примера слова *небозём, пустогруз, поличие, промежек, покачень*. Необходимо подобрать синонимы из современного русского языка. Задание не из простых и не предполагает быстрого ответа или немедленной подсказки. Важно искать корень и толковать его. *Небозём* – там, где небо сходится с землей (горизонт); *пустогруз* – пустой груз, то есть то, что не надо и можно выкинуть (балласт); *поличие* – то, что по лицу (портрет; поиски обучающихся с этим словом достаточно интересны, прерывать их нельзя, но лишь направлять: есть такие варианты толкования, как паспорт, наличность и т.д.). Подобного рода задания выбивают студента из колеи, потому что в необычном есть нам привычное. А главное – это поиск. Именно такой подход формирует личность творческую, которая не боится выйти за рамки стандартного восприятия.

Если выпускник, выйдя с дипломом из вуза, окажется в ситуации, когда его профессия не будет востребована в полной мере, то он, вооруженный опытом принятия нестандартных решений, далеко не типичных задач, будет способен перестроиться, найти применение своим знаниям или в другой области, или адаптироваться под новые условия. Его мышление гибкое, творческое, незашоренное. Но такое мышление надо еще развить или не погубить у того, кто им обладает.

Приблизительно в середине XX века в СССР возникло такое направление, как ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Его основателем стал Генрих Альтшуллер. История и самого автора, и его детища сложна, неоднозначна. Достаточно долгое время об этом методе мало кто знал. Его применяли преимущественно в области физики, технической деятельности. Именно там он давал впечатляющие результаты. Суть метода ТРИЗ заключается в том, чтобы преодолеть психологические запреты, обусловленные привычными представлениями о возможном и невозможном. Важно превращать непривычное в привычное и наоборот. А главное – надо создать условия для прорыва. Описанию этого метода посвящены публикации и самого Генриха Альтшуллера, и его последователей [1, 2].

Проблема мотивации, наверное, одна из самых противоречивых, неоднозначных и потому трудных. Вопрос о том, а надо ли мотивировать студента (т.е. человека, который предположительно сознательно делает выбор профессии и отдает предпочтение именно этой деятельности), решает каждый преподаватель для себя лично. Это решение исходит из его убеждений относительно роли и задач преподавателя. Есть мнение, что студенты – это люди, определившиеся в своей профессии, а значит не нуждающиеся в дополнительной мотивации. Мотивацией для них может служить исключительно их желание стать специалистами в своей области. Наряду с таким подходом встречается и мнение, что именно увлеченность преподавателя своим предметом может пробудить интерес к его занятиям у студента. Вдруг приоткроются другие грани, то, о чем раньше студент и не подозревал, хотя бы

потому, что ему никто не сказал об этом, не было возможности узнать такие стороны этого предмета.

Среди методов, использование которых способно вывести языковое сознание обучающихся на качественно иной уровень, можно выделить следующие:

1. Метод каталога (перенесение свойств одного предмета на другой).
2. Лингвистические парадоксы.
3. Введение слов в различный контекст.
4. Поиски толкования слова без использования словаря.
5. Метод ассоциаций (построение ассоциативного ряда к определенному слову).
6. Синектика (метод, направленный на преодоление стереотипов восприятия и стимулирование воображения с помощью личностного уподобления, прямой, символической или фантастической аналогии) [3, с. 51].
7. ТРИЗ (точно сформулировать проблему – поставить задачу – найти ее решение).

Применение указанных методов позволит:

1. Учить воссоздавать нестереотипные идеи за счет преодоления психологической инерции [3, с. 52].
2. Развивать эвристичность, независимость в суждениях.
3. Быстро находить оптимальное слово, понятие для выражения мыслей.

Таким образом, использование методик, направленных не на трансляцию знаний и интеллектуальных навыков, а на сознательное словотворчество, обогащение словарного запаса, привязанного не к личному опыту, а к осознанию слова вне себя, дает возможность работать над развитием нестереотипного мышления будущего профессионала.

Литература:

1. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – М. : Альпина Паблишерз, 2011. – 400 с.
2. Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Как стать гением / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Мн : Беларусь, 1994. – 479 с.
3. Бондарев М. Г., Ляшук А. В. Развитие воображения студентов технического вуза в рамках курса «Иностранный язык для специальных целей» / М. Г. Бондарев, А. В. Ляшук // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2010. – С. 49–54.
4. Даль В. И. Словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рипол классик, 2006.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ САЙТА DEUTSCHE WELLE В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Котюрова Ирина Аврамовна,
кандидат филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, РФ

***Аннотация.** Статья обращает внимание преподавателей немецкого языка на сайт Deutsche Welle, представляя собой обзор материалов и возможности их использования в работе со студентами. Этот ресурс давно и хорошо известен специалистам высшей школы, однако мало кто знаком со всеми его предложениями. Статья призвана пополнить представление о сайте и возможностях его использования и вдохновить преподавателей на креативную работу, используя самую актуальную информацию и самые передовые технологии.*

***Ключевые слова:** немецкий язык, методика преподавания, интерактивные задания, современные технологии*

Любой специалист в области преподавания иностранных языков назовет в качестве требований к материалам, используемым на занятиях, аутентичность, актуальность и интерактивность [1]. Всеми этими характеристиками обладают материалы сайта Deutsche Welle раздела Deutsch lernen, предназначенного для молодежи и взрослых, изучающих немецкий язык по всему миру. Его достоинства сложно переоценить.

С одной стороны, он использует все самые передовые телекоммуникационные технологии, позволяющие молодежи встраивать обучающие элементы в свой быт и близкий по духу контекст: аудиоподкасты, краткие сообщения, вопросы или обсуждения в твиттере, вопросы дня в фейсбуке и т.д. Это делает сайт и его материалы более привлекательными для студентов.

С другой стороны, раздел имеет очень грамотную понятную структуру. Благодаря этому, не смотря на очень большое разнообразие материалов, всегда можно найти то, что нужно в данный момент. Кроме того, сайт имеет систему поиска в архиве, что открывает огромные возможности для подбора материалов не только для занятий, но и для научного исследования в рамках курсовой или дипломной работы.

Раздел Deutsch lernen делит материалы на 4 подраздела: 1) Deutsche Kurse - языковые курсы, 2) Deutsch XXL - регулярно обновляемые мультимедиа материалы для тех, кто уже владеет языком хотя бы на начальном уровне, 3) подраздел Community D, мотивирующий на общение изучающих язык с редакцией и между собой, 4) а также подраздел Deutsch unterrichten, целевой

группой которого являются преподаватели. Сделаем краткий обзор всех материалов, сделав акцент на том, что может быть особенно интересно преподавателю вуза.

Итак, для русскоговорящих взрослых, желающих выучить немецкий язык, сайт Deutsche Welle предлагает пять очень качественных и при этом бесплатных курсов от уровня A1 до B1 для самостоятельной работы: полноценный онлайн-курс Deutsch Interaktiv, аудио-курс из 100 уроков «Audiotrainer. Учить на ходу», курс для изучающих язык с нуля «Mission Europe», состоящий из 26 серий интерактивного детективного сериала, аудиокурс Radio D и языковой аудиокурс с упражнениями «Deutsch. Warum nicht?». Аудиокурсы версии специально для русскоговорящих учеников отличаются тем, что в них все объяснения идут на русском языке.

Следует отметить, что содержание оригинального сайта Deutsche Welle с адресом <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055> отличается от того, что представлено в русской версии сайта (<http://www.dw.com/ru/учить-немецкий/s-2559>). В немецкой версии исследуемого интернет-ресурса количество курсов значительно выше. Для всех них требуется регистрация, однако она несложная и не требует ни финансовых, ни временных затрат.

Все курсы можно предложить студентам в качестве дополнительного материала для самостоятельной работы. Однако отдельные элементы языкового онлайн-курса Deutsch Interaktiv, который содержит аудио- и видеоматериалы и 750 интерактивных упражнений и тестов, грамматический справочник, словарь, включающий более 7000 слов, и тренинг по произношению, вполне могут быть использованы преподавателем на занятии в вузе в соответствии с изучаемой темой. Кроме того, для этого курса в подразделе «Deutsch unterrichten» есть дополнительные материалы: рабочие листы, ссылки на аудио и видеоматериалы, идеи игр на развитие навыков говорения, чтения, произношения. Всё это можно использовать и в высших учебных заведениях, поскольку соответствует всем передовым методическим тенденциям и дидактическим требованиям. Все упражнения и задания сопровождаются методическими указаниями по организации их выполнения.

Настоящей сокровищницей для любого преподавателя немецкого языка является подборка очень интересных материалов в разделе Deutsch XXL, куда входят такие подразделы, как Deutsch aktuell, Deutsch im Fokus, Telenovela, Wandtagebuch и Landeskunde.

В подразделе Deutsch aktuell очень ценными являются, например, короткие 2-3 минутные аудио-репортажи Top-Thema с интерактивными заданиями на понимание текста в целом (множественный выбор), на лексику (заполнение пропусков) и на грамматику (подстановка). Сайт позволяет скачивать все материалы в любом формате, поэтому аудиоматериалы преподаватель может использовать и не в режиме онлайн, а проигрывая их с любого устройства, способного воспроизводить аудиофайлы. Подобную схему заданий имеют и 4-7-минутные видеорепортажи Video-Thema на самые разнообразные темы. Они прекрасно подходят для самостоятельной работы студентов, поскольку

интересны для выполнения и не требуют контроля учителя. Опыт показывает, что студенты с удовольствием работают с этим ресурсом.

Для студентов с уровнем языка B2 и выше подойдут материалы Nachrichten – новости в медленном и в оригинальном темпе с приложением текстового варианта. Данную рубрику можно использовать, например, для регулярного задания на подготовку вступительного краткого сообщения на занятии по практике устной и письменной речи, которое в порядке очереди должен готовить каждый студент в группе. Кроме прочих преимуществ, это приучает ребят быть в курсе событий, волнующих Германию, вырабатывает привычку работать с немецкими сайтами, а также позволяет привычно структурировать занятие. Кроме того, новости в медленном темпе хорошо подходят для практических занятий по переводу – последовательному (если делать паузы) и синхронному.

Эта рубрика предлагает также глоссарий по языку новостей (Glossar), что, с одной стороны, помогает при работе с новостными репортажами, а с другой стороны, может служить материалом для разного рода лингвистических исследований студентов.

Следующий подраздел - Deutsch im Fokus – так же очень полезен как для аудиторных занятий, так и для организации самостоятельной работы студентов и для научных исследований, поскольку внимание в этих материалах сфокусировано на современном разговорном языке и его особенностях.

Первая ссылка в этом подразделе – Alltagsdeutsch – ведет к постоянно пополняющемуся архиву аудиорепортажей с транскрипцией и заданиями, ориентированному на тех, кто владеет языком не ниже уровня C1. Содержание этих более длинных, чем в разделе Top-Thema, записей (в среднем около 8 минут) касается повседневной жизни в Европе. Вот несколько заголовков, дающих представление о палитре затрагиваемых сюжетов: “WG Speed-Dating”, “Ökotourismus in Deutschland“, „In der Mensa“, „Wossis“, „Die Schweiz ist auf dem Weg zum Veloland“.

Вторая ссылка – Sprachbar – так же, как и предыдущая, содержит аудиорепортажи с интерактивными заданиями на уровень C1-C2, но отличается тематикой этих треков: в центре внимания каждого из них находится лексико-семантическое поле какого-нибудь слова или устойчивого выражения или грамматическое явление. Речь идет о лингвистических тонкостях немецкого языка, поэтому задания уроков Sprachbar могут существенно разнообразить занятия по лексикологии, грамматике и даже стилистике немецкого языка.

Для занятий по стилистике очень актуальны будут также аудиозаписи с заданиями на уровень B1 и B2 из темы „Das sagt man so!“ В них представлены наиболее употребимые в современной разговорной речи устойчивые выражения с указанием контекстных ситуаций, в которых они могут быть использованы. В кратком списке 52 серий, число которых постоянно растет, можно найти, например, такие выражения, как „Eine Extrawurst bekommen“, „Tomaten auf den Augen haben“, „Da ist der Wurm drin“ и т.д. Поскольку эти серии короткие и относительно несложные, они также могут быть

использованы в качестве дополнительных заданий для тех студентов, кто быстрее других справился с какой-то другой работой во время занятия.

Безусловный интерес для тех, кто занимается изучением не только литературного, но и разговорного немецкого языка, представляет подраздел *Wort der Woche*. Как понятно из названия, каждую неделю на этой странице появляется очередное слово недели – разговорное слово, часто курьезное, которое представляется коротким минутным аудиотреком и печатным текстом, написанным ироничным стилем. Интерактивных заданий к этим текстам нет, однако этот ресурс может быть использован как для регулярных элементов занятия, так и для сбора материала для статей и научных исследований студентов.

Указанной цели могут послужить и материалы рубрики *Deutsche Sprache in Bildern*. В ней также нет заданий, однако она акцентирует внимание на отдельных языковых явлениях с помощью подборок из 10 коротких сообщений с картинками, мотивируя студентов заняться подробным изучением того или иного аспекта. Например, тема „Die längsten deutschen Wörter“ представлена десятью самыми длинными словами, одно из которых – *Donaudampfschiffahrtselektrizitätenhauptbetriebswerkbauunterbeamtengesellschaft*. Это слово сопровождается старая черно-белая фотография парохода и пояснение: *Auf 80 Buchstaben kommt dieses Wort. Es steht zwar nicht im Duden, landete dafür aber 1996 im Guinnessbuch der Rekorde. Versteht ihr, was es bedeutet?* Никаких других сопровождающих комментариев или заданий нет.

Следующий подраздел в *Deutsch XXL* называется *Telenovela „Deutsch lernen mit Jojo“*. Этот телесериал вряд ли подойдет для работы на занятиях, но может быть рекомендован студентам для самостоятельного просмотра. 3 сезона по 33 серии „*Jojo sucht das Glück*“ рассказывают о бразилианке Джоджо, переехавшей жить в Кельн. Любовь, предательство, ревность, интриги, учеба в университете, работа – сквозь все эти темы сериала красной нитью вплетается немецкий язык, как объект внимания. Каждая 5-минутная серия сопровождается 5 интерактивными языковыми упражнениями.

На молодежную аудиторию, а точнее на любителей музыки в стиле хип-хоп ориентирован раздел *Bandtagebuch*, представляющий собой видео-ежедневник музыкальной группы из Мюнхена *EINSHOCH6*. Каждая из 40 серий включает видео, MP3, текст, интерактивные упражнения и методические указания для преподавателей.

Пожалуй, одним из наиболее интересных и содержательных для преподавателя немецкого языка в вузе будет раздел *Landeskunde*. Он состоит из следующих 5 рубрик, каждая из которых заслуживает отдельного описания: *Ticket nach Berlin*, *Das Deutschlandlabor*, *Dialektatlas*, *Stadtbilder*, *Deutschland in Bildern*.

Ticket nach Berlin – это еще один сериал, в этом случае в виде телешоу, в котором 6 молодых людей, изучающих немецкий язык, выполняют в команде различные задания с целью победить и добраться до Берлина через всю Германию быстрее команды соперников. К каждой из 19 серий есть интерактивные задания и упражнения на лексiku, грамматику и страноведение для подготовки раздаточного материала для урока.

Идеальным ресурсом заданий для самостоятельной работы студентов с начальным уровнем языка является рубрика Das Deutschlandlabor. Двадцать видеорепортажей по 4-5 минут каждый рассказывают на очень простом языковом уровне (A2) о разных аспектах жизни в Германии и сопровождаются интерактивными заданиями, не требующими вмешательства преподавателя. Названия серий позволяют легко ориентироваться и быстро подобрать нужный материал для занятия: Schule, Wandern, Auto, Migration, Kunst, Bier и т.д. Этот ресурс подходит как для работы на аудиторном практическом занятии при реализации индивидуального подхода, так и в качестве домашней работы.

Для тех, кто преподает немецкий язык в высшей школе, небезынтересным будет раздел Dialektatlas, а точнее – 15-минутные аудиорепортажи с примерами диалектального немецкого, манускриптами и даже небольшими словариками по каждому из 20 диалектов. Этот материал по диалектологии трудно переоценить. Он может быть использован на занятии по соответствующей теме или служить практическим материалом для научного студенческого исследования. Однако целью «Атласа диалектов» является представление не только, и не столько языкового многообразия разных регионов Германии, сколько знакомство с их культурными особенностями, проявляющимися как в кухне, архитектуре, традициях и обычаях, так и в характере людей, проживающих в разных землях страны. Этому посвящены небольшие тексты и интервью для каждой из 20 точек Атласа, так что диалект оказывается напрямую связан с культурой в целом.

Продолжает линейку страноведческих материалов рубрика Stadtbilder, которая знакомит с шестью наиболее красивыми и интересными из 2000 городов Германии: Гамбургом, Лейпцигом, Кёльном, Аугсбургом, Гайдельбергом и Дюссельдорфом. Если в рабочей программе вуза есть тема, связанная с городами Германии, то сайт может стать как основным, так и дополнительным учебным материалом по данной теме. Он соответствует продвинутому уровню владения языком (начиная с B2), поэтому вполне удовлетворяет требования профильного языкового вуза. По каждому из указанных выше городов есть видео-репортаж с транскрипцией и интерактивными упражнениями, фотогалерея и тексты о достопримечательностях, выдающихся личностях и исторических событиях, связанных с этим городом. Кроме того, можно прослушать, что думают жители о своем городе.

Рубрика Deutschland in Bildern завершает подраздел Landeskunde подборкой фотографий с лаконичными, в две-три строки, пояснениями по 30 темам, например, «Deutsche Erfindungen», “Ungewöhnliche Gebäude“, „Studentenleben in Deutschland“ и т.д. Здесь нет никаких готовых заданий,

скорее, это дополнительный материал для разработки своих собственных упражнений и заданий.

Следующий тематический раздел назван Community D, и в целом предназначен для общения тех, кто учит и кто учится, между собой. Здесь мы находим 4 ссылки: Das Porträt, Facebook & Co., Podcasts & Newsletter и Service. В первой рубрике публикуются регулярно обновляемые аудиоролики Lernerporträt der Woche и Lehrerporträt des Monats, отобранные редакцией среди присылаемых со всего мира заявок учащихся разных возрастов, а также учителей школ и преподавателей немецкого для взрослых. Студенты также могут попробовать свои силы в этом проекте, отправив заявку согласно требованиям.

В рубрике Facebook & Co. публикуются ссылки на dw (Deutsche Welle) в социальных сетях facebook, youtube и twitter. В них в соответствующем формате представлены те материалы, о которых речь шла выше. Их отличие от сайта состоит в наличии обратной связи и возможности напрямую обсуждать тот или иной материал. Кроме того, facebook регулярно публикует короткие вопросы, на которые любой желающий может ответить в комментариях. Вопросы могут быть, например, такие:

I. Welche Antwort passt besser?

Wem gehören denn die Klamotten auf der Treppe?

- a) Das sind meine Sachen!
- b) Das ist meine Sache!

II. _____ Busfahren ist für mich _____ Schlimmste!

- a) Die / der
- b) - / das
- c) Der / -
- d) Der / das

Поздно вечером публикуются ответы на все вопросы дня.

Рубрика Podcasts & Newsletter предлагает описанные выше материалы сайта в виде аудио- и видео-подкастов для изучения языка в дороге. Достаточно пройти несложную регистрацию, чтобы получить бесплатный доступ ко всем материалам. Данный сервис, как и подписку на dw в facebook можно рекомендовать студентам для самостоятельного освоения.

Рубрика Podcasts & Newsletter позволяет также подписаться на еженедельную рассылку для преподавателей, в которой содержатся дидактизированные материалы, тексты о немецком языке и разного рода методическая информация. На выбор предлагаются следующие подписки:

Deutschkurse-Lösungen – Alle Lösungen der Woche

Deutschlehrer-Info – Newsletter für Deutschlehrer

DiF – Deutsch im Fokus

DaF – Newsletter für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache.

Завершающая рубрика раздела Community D называется Service. Она содержит брошюры по описанию курсов сайта на разных языках, ссылки на материалы партнеров, варианты компьютерных заставок и пр.

Итоговый раздел Deutsch unterrichten напрямую адресован учителям и преподавателям немецкого языка. В этом разделе с тремя темами – DW im Unterricht, Unterrichtsreihen и Deutschlehrerinfo - содержатся практические советы по проведению уроков с использованием материалов сайта. В первой рубрике предлагается дидактический материал в приложение к курсу Deutsch interaktiv и к теленовелле „Jojo sucht das Glück“.

Без сомнения заслуживает внимания рубрика Unterrichtsreihen, полезная как для начинающих, так и для опытных преподавателей. В ней собраны уже готовые сценарии занятий, объединенные одной общей темой. Например, коллекция материалов по теме Recht und Ordnung содержит готовые к использованию разработки к шести занятиям по 45 минут (Kleiderordnung, Verkehrsregeln, Schulordnung и др.)

Эти разработки могут быть использованы не только для проведения практических занятий, но и в качестве материала для анализа на занятиях по методике преподавания немецкого языка в педагогических вузах.

Кроме готовых сценариев уроков данная страница предлагает ссылку на генератор своих собственных упражнений. Одним кликом он создает таблицы спряжения глаголов, тексты с пропусками и упражнения на сортировку с автоматическими ключами. Это очень удобный инструмент, не требующий никаких специальных технических навыков. Достаточно вставить список необходимых для тренировки глаголов или нужный текст.

Заключительная рубрика Deutschlehrer-Info создана для ориентирования преподавателя в материалах сайта и содержит еженедельно обновляемые сведения о новых мероприятиях и интересную информацию обо всем, что касается уроков немецкого и о самом немецком языке.

Таким образом, сайт Deutsche Welle является бесценным ресурсом для преподавателей и студентов. Очень важно то, что многие материалы еженедельно обновляются, так что всегда можно найти самую свежую информацию по какой-либо актуальной в данный момент теме, как в виде текста, аудио или видеорепортажа, так и в комплекте с разработанными для них интерактивными заданиями.

Литература:

1. Кренева, И.В. Использование интерактивных технологий в преподавании в вузе – дань моде или необходимость? / Кренева И.В./ Вестник ДонНАСА. Проблемы социогуманитарных наук. – ДНР, Макеевка: ДонНАСА, 2017. – Вып. 1 (123). – С. 47-52.

2. Кренева, И.В. Интерактивные технологии в иноязычном образовании. / Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. – Вып. 19. – С. 33-37.

ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА КАК ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Петрова Елена Валентиновна,
кандидат педагогических наук, ст. преподаватель,
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, РФ

***Аннотация.** Статья посвящена последовательному развитию у студентов неязыковых направлений подготовки глубокого, полного, обоснованного понимания при чтении иноязычных текстов профессионального характера. Понимание рассматривается как процесс и как результат обучения чтению. Обозначены задачи и этапы работы над профессионально-ориентированным иноязычным текстом и контроль понимания на каждом из этапов. Предлагаются задания, позволяющие отследить последовательное продвижение обучающегося от непонимания к пониманию при чтении. Представлены уровни понимания, каждый из которых обозначает определенный достигнутый результат обучения чтению.*

***Ключевые слова:** понимание, чтение, профессионально-ориентированный текст, иностранный язык, неязыковой вуз*

Чтение профессионально-ориентированных текстов в неязыковом вузе предполагает извлечение фактической информации, которую обучающиеся могут применять в учебной и профессиональной деятельности. Извлечение информации связано с анализом текста, переработкой его смысла, систематизацией и структурированием данных. Целью целостного процесса работы обучающихся с текстом должно стать его понимание, которое в ходе читательской деятельности становится более глубоким, отчетливым, полным и обоснованным.

При обучении студентов неязыковых направлений подготовки чтению иноязычных профессиональных текстов необходимость решения проблемы развития глубокого, полного и однозначного понимания текста возникает уже на самом начальном этапе обучения в вузе. Студенты начальных курсов испытывают затруднения не только с лингвистическими и композиционными особенностями иностранных научных текстов, но также сама предметная область и профессиональные термины вызывают непонимание.

Вопросы, связанные с пониманием информации текста, рассматриваются в трудах многих исследователей [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10,12]. В рамках данной работы под «пониманием» подразумевается, с одной стороны, аналитико-синтетический процесс, включающий этапы восприятия, узнавания и объединения элементов воспринимаемого материала в единое целое,

действующий на основе механизма свертывания информации. С другой стороны, «понимание» трактуется нами как результат обучения, выражающийся в усвоении нового содержания, включении его в систему собственных идей и представлений, а также способности применить в практической деятельности. Таким образом, «понимание» предполагает последовательность, поэтапность выполнения определённого алгоритма действий для его достижения, в связи с чем мы будем рассматривать «понимание» как процесс обучения и отслеживать его развитие у обучающихся на каждом из этапов. С другой стороны, «понимание» будет выступать финальной точкой движения от непонимания к осознанному владению информацией, т.е. результатом обучения.

На начальных занятиях по иностранному языку, посвященных работе с иноязычными текстами профессиональной тематики, обучающиеся неязыковых направлений подготовки были проанкетированы. Анкета включала вопросы, позволяющие выявить опыт студентов в чтении научных текстов на иностранном языке, мотивацию к чтению, знание композиционных и языковых особенностей научного стиля в английском языке. Согласно результатам, большая часть студентов (80 %) осознают, что чтение на иностранном языке расширяет их возможности в плане приобретения профессиональных знаний, а также позволяет развивать языковые навыки и речевые умения. Однако, большинство обучающихся (90 %) не имеют опыта чтения иноязычных научных текстов. Поэтому целью работы стало формирование у студентов опыта чтения иноязычных профессиональных текстов через поэтапный процесс развития глубокого, четкого понимания, включающий контроль результата на каждом этапе.

Учитывая полученные диагностические данные, в рамках исследования мы поставили задачи, направленные на [11, с. 43]:

- создание у обучающихся положительной мотивационной установки к чтению текстов профессионально-ориентированного характера на иностранном языке;
- проведение занятий, предваряющих чтение текстов по специальности, позволяющих решить проблемы обучающихся с пониманием конкретных профессиональных реалий;
- ознакомление обучающихся с языковыми и композиционными особенностями текстов научных текстов профессионально-ориентированного характера;
- обучение студентов мыслительным приемам работы с текстом (антиципации, мысленному составлению плана текста и т.д.)
- проведение занятий, формирующих умения обучающихся поэтапно работать с профессиональным информативным текстом с учетом его композиционных и языковых особенностей;
- обучение студентов разным формам структурирования информации, извлечению информации из различных источников;
- обучение студентов трансляции полученной или накопленной информации.

Для решения поставленных задач необходима организация поэтапной работы над профессионально-ориентированным иноязычным текстом и контроль понимания на каждом из этапов.

1. Дотекстовый этап

На данном этапе осуществляется мотивирование обучающихся к чтению; решение проблем, связанных с пониманием профессиональных реалий, а также языковых и композиционных особенностей иноязычного научного текста.

В целях контроля понимания используются задания на выбор правильного ответа из множества предложенных; развернутые ответы на вопросы; заполнение таблиц; подтверждение правильности / ложности утверждений; объяснение смысла понятия/ термина/ явления.

2. Текстовый этап

Данный этап предполагает развитие понимания через формирование умений обучающихся извлекать информацию из источников, последовательно работать с текстом, анализировать и систематизировать его, применяя при этом различные мыслительные приемы.

Контроль понимания осуществлялся посредством таких заданий, как: выстроить отдельные части текста в логической или хронологической последовательности; сгруппировать факты/события/явления по какому-либо признаку; определить связь между фактами/ событиями/ явлениями; установить соответствие; выбрать подходящее по смыслу предложение, пропущенное в тексте; разделить текст на смысловые части.

3. Послетекстовый этап

В рамках данного этапа обучающиеся учатся различным способам графического оформления текста; а также передаче полученной информации на английском языке в устной и письменной форме.

Принимая во внимание тот факт, что профессионально-ориентированный текст имеет достаточно строгую композицию, которую можно представить графически, правильность понимания текста обучающимися мы контролируем с помощью анализа созданных ими вторичных текстов (преимущественно, графических моделей текстов). Оценивание моделей, созданных обучающимися, осуществляется согласно критериям: содержательный, структурный, логический, критерий языковой правильности [11, с. 159]. Графическая модель позволяет увидеть, насколько верно отражены обучающимися смысловые связи текста, их взаимодействие, а также дает возможность наглядно презентовать информацию окружающим, не требуя при этом больших временных затрат. Также модель текста служит опорой при выполнении студентами следующих заданий, направленных на контроль понимания: докажите...; охарактеризуйте...; прокомментируйте...; объясните выбор данной модели для организации текста; подготовьте монологическое высказывание по теме текста; перескажите; задайте вопросы слушающим.

При завершении работы на каждом из этапов уделялось время для осмысления обучающимися результатов деятельности, ее самооценки. Рефлексия дает возможность отследить субъективные ощущения обучающихся относительно понимания/ непонимания материала и сравнить эту информацию

с объективными ответами, полученными в ходе выполнения контрольных заданий. Рефлексия проводилась в форме беседы со студентами, в ходе которой обучающиеся пытались дать ответы на следующие вопросы [11, с. 143]:

- Что вызвало/ не вызвало интерес и мотивацию?
- Что показалось легким, а что сложным на данном этапе?
- Что получилось сделать на данном этапе, а что требует доработки?
- Понятен ли мне смысл предлагаемого задания и владею ли я способами его решения?
- Чему я научился в процессе выполнения задания?

Качественная работа над составляющими целостного процесса понимания и контроль на всех этапах чтения текста определяет результат - осмысленное овладение содержанием текста. При оценивании глубины, полноты и отчетливости понимания мы ориентировались на уровни, определенные С.А. Васильевым, однако несколько адаптировали их согласно идейной линии исследования [3, с. 178-199]:

1. Уровень начального восприятия (Обучающиеся понимают тематику текста, способны обозначить ключевую фактическую информацию).
2. Уровень истолкования, интерпретации (Обучающиеся понимают факты, их последовательность и взаимосвязь; способны истолковать, прокомментировать смысл).
3. Уровень оценочных суждений (Обучающиеся способны сопоставить и сравнить факты, оценить логику изложения, новизну и степень вызываемого интереса, выразить собственное мнение).
4. Уровень популяризации информации (Обучающиеся способны точно, логично, достоверно передать содержание текстовой информации в устной и письменной форме).

Сам процесс понимания предполагает последовательное движение с первого уровня на последующие, в то время как владение материалом на уровне популяризации является эталоном полного, отчетливого понимания. Ориентиром преподавателей при обучении чтению профессионально-ориентированного текста в неязыковом вузе должно стать достижение уровня популяризации и формирование способности обучающихся транслировать полученную информацию как в устной, так и в письменной форме. Однако необходимо учитывать, что итоговый уровень понимания текста может варьироваться по параметрам глубины, полноты, обоснованности и отчетливости в зависимости от мотивационной установки, когнитивного развития, степени сформированности знаний и умений работать с текстом каждого конкретного обучающегося [11, с. 43].

Таким образом, понимание текста по специальности на иностранном языке является постепенным, поэтапным процессом овладения информацией текста, предполагающим ее поэтапную переработку, в результате которой образуется некоторая графическая модель. Модель созданного обучающимися текста является, с одной стороны, средством, которое показывает ход мыслительной деятельности студента, его логику. Сам процесс построения модели позволяет внимательно и тщательно проработать иноязычный текст, в ходе которого

происходит движение от непонимания или частичного понимания к более глубокому, отчетливому и полному пониманию. С другой стороны, модель представляет собой некий финальный результат проделанной работы, поэтому она служит средством контроля понимания и усвоения информации текста, позволяющим оценить итог мыслительной деятельности студентов. Следовательно, понимание в данном случае выступает результатом обучения информативному профессионально-ориентированному чтению.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986. – 445 с.
2. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема. // Вопросы философии. – 1975. - № 10. - С. 109-117.
3. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста. - Киев: Наукова думка, 1988. - 237 с.
4. Доблаев Л. П. Вопросы психологии понимания учебного текста. — Саратов, 1965.— 92 с.
5. Залевская А. А. Понимание текста: психолингвистический подход: Учеб. пособие. — Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1988. — 95 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. - 384 с.
7. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. – 2 изд., испр. - М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
8. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. – Ярославль: ЯрГУ, 1979. – 80 с.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1997. - 287 с.
10. Наролина В. И. К проблеме уровней понимания // Вопросы психологии. - 1982. - №6. - С.125-127.
11. Петрова Е.В. Обучение стратегиям информационной деятельности при чтении профессиональных иноязычных текстов: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08/ Петрова Елена Валентиновна. – Петрозаводск. – 2014. – 229 с.
12. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н. Н. Сметанникова. – М.: Школьная библиотека, 2005. - 509 с.

ЭЛЕМЕНТЫ НОВОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Романенко Юлия Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор,
ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»,
г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В статье теоретически обоснованы шаги к формированию современной методики преподавания в вузе. Представлены некоторые разработки авторской методики преподавания курса «Семейная педагогика», направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Педагогика и методика дошкольного образования».*

Ключевые слова: семейная педагогика, авторская методика, инновации, исследование.

Анализ реального состояния наук об образовании, педагогических и психологических наук свидетельствует о необходимости развития их в соответствии с общественными запросами и вызовами современности, а также приведение в соответствие с мировыми тенденциями развития образовательных и исследовательских пространств.

Мы считаем, что сегодня как никогда, следует повысить роль наук об образовании. Своё исследование начали с курса «Семейная педагогика» направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Педагогика и методика дошкольного образования», квалификация выпускника бакалавр.

Ученые мира обращают внимание на то, что в настоящее время семейная педагогика – интенсивно развивающаяся отрасль научного знания. Между тем на сегодня область семейного воспитания еще недостаточно изучена. Ученые называют ряд причин, которые мы обобщили в следующие пункты: а) малоактуальность изучения теории и практики семейного воспитания; б) многофункциональность семьи; в) семейная жизнь и домашнее воспитание – сложные предметы научного исследования; г) неоднозначность методов исследования семьи.

Нужно отметить, что все эти факты затрудняют разработку методики преподавания курса «Семейная педагогика».

Сегодня мы пытаемся сделать образование таким, чтобы студент владел не суммой знаний и умений, а способностью к их получению; чтобы выпускник высшей школы не был исполнителем, а инициировал инновационные процессы, механизмы, методы и т.п. на своем рабочем месте, причем, самостоятельно.

Всем известный факт, что самостоятельное открытие частицы знания личностью позволяет ощутить свои возможности, возвышает личность в собственных глазах. Эту положительную гамму эмоций личность хранит в памяти, стремится пережить еще и еще раз. Так возникает интерес не просто к предмету, а что более ценно – познавательный интерес. Развитию познавательных и творческих интересов у личности способствуют различные виды технологий: технологии проблемного и исследовательского обучения, игрового и социально-имитационного обучения, что органично вплетается в изучение методики преподавания курса «Семейная педагогика».

Необходимость формирования научно-исследовательской позиции педагога, способного реализовать свою профессиональную активность, ориентирует систему непрерывного педагогического образования на новое содержание и формы учебно-методической работы с будущими воспитателями дошкольных организаций.

Авторская методика преподавателя дисциплины «Семейная педагогика» скомбинирована на основании, разработанных методик обучения студентов в сотрудничестве [2, 6], организации самостоятельной работы студентов в аспекте проектной деятельности [4]; формирования эталона знаний и умений студентов [3, 5]; организация обучения студентов по методу проектов [1]. Разработка авторской методики была продиктована проблемами наших образовательных реалий и сменой концепции самого высшего профессионального образования.

Необходимо отметить, что в методику были внесены радикальные изменения в системе образования: ранее ее центром являлся преподаватель, а теперь – студент. Это дало возможность каждому обучающемуся обучаться в подходящем для него темпе и на том уровне, который соответствует его способностям.

Свои изменения мы начали с лекции. Для всех привычно, что на лекции преподаватель рассказывает, а студент слушает и усваивает. Во время эксперимента лекции по семейной педагогике были интерактивными с элементами эвристики. Тем более что читались они студентам заочной формы обучения, имеющим опыт работы в дошкольных организациях, знающих о проблемах работы с семьями, родителями.

Основываясь на знания студентов, лектор дополнял и раскрывал тайны семейной педагогики. Использовались методы рассуждения, исследования, сотрудничества, проблем. Активность студентов удивляла не только преподавателя, но и самих испытуемых.

Занятия проводились с учетом требований педагогики сотрудничества, интегрировавшую в себе целый ряд технологий XIX и XX столетий. Исследования во время практических и лекционных занятий показали, что используя данные технологии студентам обучаться комфортно, интересно, полезно. Они прочувствовали на себе такие технологии как обучение в сотрудничестве, имитационные технологии, технологию критического мышления, синект-метод и метод брэнсторминга. Свои психологические ощущения студенты комбинировали с ощущениями при использовании ранее

известных методов и технологий в образовании. Особое внимание у студентов вызывали психологические тренинги, вопросы манипуляций в образовании.

Большой упор мы во время эксперимента определяли практическим занятиям. Это не были рефераты или сообщения студентов на указанные темы преподавателем. В ходе эксперимента выявили наиболее проблемные вопросы в области семейного воспитания со стороны работников дошкольной организации. Ими оказались: обучение родителей, формы работы с родителями, оценка взаимоотношений в семье.

Подход к решению этих проблем и очертил тематику практических занятий:

- разработка, оформление и презентация дидактической игры родителей с ребенком старшей группы дошкольного учреждения;
- диагностика внутрисемейных отношений;
- разработка инновационного родительского собрания.

Например, творческие задания студентам по теме «Разработка, оформление и презентация дидактической игры родителей с ребенком старшей группы дошкольного учреждения».

1. *Сконструируйте* вспомогательный, рекомендованный дидактический материал, и предложите игру с ним в семье.

Дидактический материал: а) нарезать 10 разноцветных полосок с шириной 1 см и длиной от 1 до 10 см; б) на плотном белом листе бумаге (4 см x 15 см) нанести разметку от 1 до 10 и установить свободно передвигающуюся стрелку.

2. *Разработайте самостоятельно* дидактический материал и игру с его использованием. Укажите, что будет развивать у ребенка, разработанная игра; как она повлияет на отношения в семье; кому из родителей Вы бы рекомендовали играть с ребенком и сколько по времени?

Придайте ей определенный характер по контактам, продолжительности, количеству участников. Определите тип игры. Определите проблему, которую можно решить с ее использованием.

Отдельно следует отметить, какие цели интеллектуального, нравственного, культурного развития ребенка Вы при этом ставите. Разработайте правила игры. Не забудьте справедливо распределить роли в своей группе, чтобы каждый принял в разработке, оформлении и презентации дидактической игры самое активное участие.

Критерии оценивания предложены в таблицах 1 и 2 по двум направлениям: разработка игры с предложенным дидактическим материалом и самостоятельная разработка студентов согласно творческому заданию.

Таблица 1

Оценочный лист разработки игры с предложенным дидактическим материалом

| № | Критерии оценивания | Максимальное кол-во баллов | Группы | | | |
|---|---|----------------------------|--------|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Эстетика и аккуратность изготовления, предложенного | 5 | | | | |

| | | | | | | |
|--------------|--|-----------|--|--|--|--|
| | дидактического материала | | | | | |
| 2 | Идея игры | 5 | | | | |
| 3 | Эффективность презентации дидактической игры | 5 | | | | |
| 4 | Умение отвечать на вопросы | 5 | | | | |
| Итого | | 20 | | | | |

Таблица 2

Оценочный лист самостоятельной разработки студентов

| № | Критерии оценивания | Максимальное кол-во баллов | Группы | | | |
|----------------------|---|----------------------------|--------|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Эстетика и аккуратность изготовления, разработанного дидактического материала | 5 | | | | |
| 2 | Идея игры и ее тип | 5 | | | | |
| 3 | Роли в игре, продолжительность, количество участников | 5 | | | | |
| 4 | Правила игры | 5 | | | | |
| 5 | Цели интеллектуальные, нравственные, культурные | 5 | | | | |
| 6 | Проблему, которую можно решить с ее использованием в семье. | 5 | | | | |
| 7 | Эффективность презентации дидактической игры | 5 | | | | |
| 8 | Умение отвечать на вопросы | 5 | | | | |
| 9 | Участие всей группы | 5 | | | | |
| Итого | | 45 | | | | |
| Оценка группе | | | | | | |

Максимальное количество баллов за выполнение практической работы «Разработка, оформление и презентация дидактической игры родителей с ребенком старшей группы дошкольного учреждения» – 65. Отметка выставляется каждому студенту, вошедшему в состав группы.

Творческое задание по практической работе «Диагностика внутрисемейных отношений» выглядело так. Студентам предлагается, используя методику рисуночного теста «Моя семья» осуществить диагностику рисунков своих семей.

Критерии оценивания:

- доказательность результатов диагностики (5 баллов);
- целостность картины семьи (5 баллов);
- трудности семьи или недостатки (5 баллов);
- положительные особенности семьи (5 баллов);
- проблемы, над которыми необходимо поработать в семье (5 баллов);
- соответствие рисунка результатам диагностики (5 баллов).

Результаты оценивания – все студенты получили максимальные баллы. Но нас больше интересовало психологическое состояние студентов их настрой, стремление к выполнению творческих заданий, утомляемость, эффективность генерируемых идей...

Хочется отметить, что диагностировали рисунки студенты семей своих сокурсников. Интерес к практической работе был не поддельный. Наблюдались случаи, когда после диагностики рисунка мамы студенты доставали и рисунки своих детей, дабы посмотреть на проблемы своей семьи с разных сторон. Качественные результаты эффективности занятий вдохновляли не только студентов, но и меня как преподавателя.

Обращаем внимание на то, что студенты работали три пары подряд и усталость не наблюдалась, а вот трудоспособность, заинтересованность и не утомляемость им были присущи.

На сегодня я могу сказать уже точно – это новый виток развития педагогики, основанный на интеграция педагогики с психологией. Я думаю, нам ученым и педагогам практикам есть над чем задуматься в этом направлении.

Апробация авторской методики преподавателя дисциплины «Семейная педагогика» проходила на базе ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт» в рамках научной темы «Проектирование механизмов интеграции новых образовательных технологий на этапе модернизации естественно-математического образовательного пространства» кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования». В исследовании приняли участие 114 студента 3-го курса Донецкого педагогического института.

Вывод. Таким образом, теоретически обоснованы некоторые шаги модернизации современной дидактике на примере дисциплины «Семейная педагогика». Представлены ход исследования и некоторые элементы, результаты апробации авторской методики преподавателя. Перспективным шагом будет создание современной дидактики на основе интеграции знаний в области педагогики и психологии.

Литература:

1. Романенко Ю.А. Методика організації самостійної роботи студентів в аспекті проектної діяльності [Текст] / Ю. А. Романенко // Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір / Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції 10-11 квітня 2014 року. – Донецьк: «Азов'є», 2014. – С.168-169.

2. Романенко Ю. Методика навчання в співпраці [Текст] / Ю. А. Романенко // Біологія і хімія в рідній школі. – 2014. – № 5. – С. 5-9.

3. Романенко Ю.А. Методика формування еталона знань та умінь студентів // Current problems of human society development: materials digest of the VIIth International Scientific and Practical Conference (Odessa, London, July 21 – July 28, 2011). Pedagogical and psychological sciences/ All-Ukrainian Academic Union of specialists for professional assessment of scientific research and pedagogical activity;

Organizing Committee: B. Zhitnigor (chairman), S. Godvint, L. Kupreychik, A. Tim, G. Georgio, T. Morgan, S. Serdechnyy, L. Straker – Odessa: InPress, 2011. – P.60-62.

4. Романенко Ю.А. Самореалізація студентів через проектну діяльність / Ю.А. Романенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / Науковий журнал. – № 7 (25), 2012. – Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2012. – С. 279-286.

5. Романенко Ю.А. Теоретико-методичні основи процесу інтерпретації знань та умінь студентів в еталон [Текст] / Ю. А. Романенко // Науковий вісник інноваційних технологій: науково-методичне видання. - №1(6). - 2014. - С.52-57.

6. Романенко Ю.А. Технологія співпраці як шлях реалізації інтеграції в навчально-виховному процесі ВНЗ [Текст] / Ю. А. Романенко // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2013. – № 6. – С. 88-95.

НЕКОТОРЫЕ ФОРМЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Саркисова Ирина Геннадиевна,
ассистент кафедры иностранных языков,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация:** Данная статья рассматривает некоторые формы внеаудиторной деятельности при изучении иностранного языка в техническом вузе. Отмечается, что именно внеаудиторные мероприятия по иностранному языку позволяют включить студента в активную творческую деятельность и обеспечить формирование иноязычной компетенции студента. Примерами массовых форм внеаудиторной работы являются конкурсы и олимпиады. Подчеркивается влияние конкурсов и олимпиад не только на развитие интеллектуальных способностей, но и на развитие личности в целом.*

***Ключевые слова:** внеаудиторная деятельность, иноязычная компетенция, творческие способности, олимпиада, речевая деятельность, творческая образовательная среда, одаренный студент.*

Отличительной чертой XXI века является то, что он назван ЮНЕСКО «веком полиглотов», т. е. знание не только одного, а нескольких иностранных языков становится необходимым условием образованности в информационном обществе. Следовательно, важнейшим требованием к уровню и качеству образования любого специалиста, влияющим на его успешное профессиональное продвижение, является знание иностранных языков и информационных технологий.

На сегодняшний день основной целью системы высшего профессионального образования является выпуск на рынок труда компетентного специалиста, способного адаптироваться к быстро меняющейся среде существования. Внедрение компетентного подхода в образовании требует формирования соответствующей образовательной среды и поиска наиболее прогрессивных методологических оснований, способствующих качественному освоению общих и профессиональных компетенций. Одним из наиболее эффективных путей, способствующих достижению высоких образовательных результатов, выявлению одаренных студентов и повышению общего интереса к выбранной специальности, являются студенческие мероприятия, носящие состязательный характер, такие, как конкурсы профессионального мастерства, различные студенческие олимпиады, выставки достижений учащихся, конференции и другие подобные формы внеаудиторной работы. [2].

Для студентов технических вузов дисциплина “ Иностранный язык” является непрофилирующей. Иностранный язык не является основным предметом, и времени на его изучение, соответственно, крайне недостаточно. Коллективам кафедр иностранных языков на неязыковых факультетах приходится искать способы преодоления трудностей в изучении иностранного языка. Именно внеаудиторная деятельность по иностранному языку позволяет включить студента в активную, творческую, поисково-исследовательскую, познавательную деятельность и обеспечить формирование иноязычной компетенции студента. Согласно психологическим исследованиям, память человека способна сохранить до 90% из того, что человек делает, 50% из того, что он видит, и 10% из того, что он слышит. Китайская мудрость гласит: «Скажи мне – и я забуду. Покажи мне - и я запомню. Вовлеки меня, дай мне действовать самому – и я научусь». Знания нельзя просто передать и «получить», они могут «получиться» только в результате активной творческой деятельности самого учащегося. [3].

Одним из наиболее эффективных путей, способствующих достижению высоких образовательных результатов, выявлению одаренных студентов и повышению общего интереса к выбранной специальности, являются студенческие мероприятия, носящие состязательный характер. Так, кафедра иностранных языков ДонНАСА традиционно проводит творческий конкурс в области научно-технического перевода. Технический перевод является тонким лингвистическим инструментом, который позволяет людям, говорящим на разных языках, обмениваться опытом, информацией в области науки, техники и других узкоспециализированных областях. Несомненно, владение навыками технического перевода является необходимым условием для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности специалиста.

Целью проведения данного конкурса является повышение практического интереса студентов к иностранным языкам, знание которых способствует успешной социализации в современном мире, а также развитие творческих способностей и практических навыков студентов в области письменного перевода с иностранного языка на русский язык.

В качестве конкурсного задания студентам предлагаются фрагменты оригинальных научно-технических статей из современных источников. При оценивании конкурсных переводов принимаются во внимание следующие критерии: степень адекватности оригиналу, сохранение научно-технического стиля изложения, передача основной концепции, соответствие перевода нормам литературного русского языка. По результатам конкурса, авторы лучших переводов рекомендуются к участию в предметной олимпиаде по иностранному языку.

Олимпиада - это образовательное пространство, создаваемое с целью популяризации знаний, формирования мотивации, ответственности обучаемых, создания духа соревновательности, здорового соперничества. Олимпиады являются одной из наиболее массовых форм внеурочной работы по учебным предметам и помогают готовить учащихся к жизни в современных условиях, и прежде всего, в условиях конкуренции. [4, с.112].

Олимпиада по иностранному языку в ДонНАСА проводится ежегодно и состоит из нескольких туров. Олимпиадные задания составляются на основе тестов для подготовки к единому государственному экзамену по английскому языку и охватывают основные виды речевой деятельности, такие, как аудирование и понимание аутентичного иноязычного текста, чтение и понимание прочитанного, использование лексических единиц и грамматических конструкций в речи, развернутое письменное высказывание. Задания позволяют выявить уровень сформированности основных языковых компетенций, т. е. умение и навыки пользоваться лексикой, грамматикой и произношением для речевой деятельности. Второй тур олимпиады предполагает участие «лучших из лучших» и состоит из коммуникативных заданий. Студенты представляют коммуникативный монолог с элементами рассуждения и демонстрируют умение общаться, выражать свои мысли, вести дискуссию на иностранном языке. Проблематика - довольно разнообразная: генная инженерия, нанотехнологии, философские, исторические и страноведческие вопросы. Очевидно, для того, чтобы справиться с такими заданиями, необходимо не только владеть языковыми и речевыми навыками и коммуникативными умениями, но и иметь широкий кругозор и фоновые знания.

Таким образом, интеллектуальные внеаудиторные мероприятия являются наиболее эффективной и доступной формой работы со студентами неспециальных вузов при изучении иностранного языка. Творческие мероприятия способствуют самореализации личности студента, позволяя проявить не только приобретенные знания и умения, но и раскрыть таланты и способности.

Литература:

1. Кириллова А.И. Использование арт-технологий на уроках иностранного языка // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 12 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/12/5398>
2. Тарасенко Ю. А. Роль предметной олимпиады в формировании профессиональных компетенций // Образование и воспитание. — 2017. — №1. — С. 50-54. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1789/> (дата обращения: 19.02.2018)
3. Устинина Г.Ф. Создание образовательной творческой среды как необходимое условие формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста // Современная педагогика. 2014. № 12 [Электронный ресурс]/Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/12/2852> (дата обращения: 20.11.2016.)
4. Холод Н. И., Егорова О. С. Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2014 - Т. II, № 4. С. 109-113.

К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ КОНЦЕПЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДУХОВНОГО НАСЛЕДИЯ

Северилова Полина Вячеславовна,
кандидат философских наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и
архитектуры», г. Макеевка, ДНР

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы преподавания дисциплин, связанных с изучением отечественной духовной культуры. Автор предлагает обоснование культурфилософского подхода, который основан на методологии «внутренней культурологии». Одним из ведущих его принципов названа культуросообразность как аутентичный путь исследования феномена православной культуры. Этот метод предполагает изучение богословских оснований интерпретации культуры как формы выражения сущности православного Предания.

Ключевые слова: православная культура, внутренняя культурология, культуроцентризм, культоцентризм, Предание, Христоцентризм.

Уже достаточно давно ведутся споры о преподавании в школе или высших учебных заведениях факультативных или обязательных курсов, связанных с изучением отечественного духовного культурного наследия («Основы православной культуры» и «Основы духовно–нравственной культуры народов России», «Основы религиозных культур и светской этики» и др.). Дискуссии ведутся между Церковью и чиновниками министерства образования, верующими и секулярным обществом, учеными, представляющими позиции светской и церковной науки, установками западников и славянофилов-почвенников. Тем временем, пока эти споры продолжаются, в России и других постсоветских странах, вырастают все новые и новые поколения молодых людей, которые не знают историю своей культуры, не уважают ее основополагающие духовные ценности, а потому с легкостью от них отказываются в пользу доступных и привлекательных потребительских ценностей постмодерной культуры.

Если не затрагивать вопросы аргументации за или против, но определить основной предмет научной полемики, то его суть сводится к проблеме концепции преподаваемых дисциплин. Так, большинство российских авторов, которые пишут об изучении «Основ духовно-нравственной культуры» или религиозной культуры и этики, говорят об отсутствии единой концепции, и о нерешенных методологических вопросах, неясных принципах отбора содержания и смыслового наполнения программ. Об этом свидетельствует не прекращающаяся открытая дискуссия по поводу преподавания подобных курсов на страницах многочисленных интернет-журналов и в СМИ.

Появляются статьи, диссертации и монографические исследования, посвященные изучению этой полемики [14 – 21]. Все это очевидно говорит об актуальности данной темы для исследования проблем современной системы гуманитарного образования, призванного не только образовывать, но и воспитывать в духе патриотизма, гражданственности, уважения к своей культуре и ее уникальным национальным традициям.

Цель статьи – анализ философских оснований создания культуросообразной концепции преподавания дисциплин, связанных с изучением отечественной духовной культуры.

Сегодня наукой предлагаются разные методологические принципы преподавания курсов, связанных с приобщением к духовной традиции Православия: религиоведческий, краеведческий, источниковедческий, а также деятельностный, личностный и другие [4]. При этом чаще всего встречается защита культурологического метода как наиболее приемлемого для современной системы светского образования [15]. Однако из контекста обсуждения практики преподавания становится ясно, что речь идет, скорее всего, о приоритете изучения *истории Православного искусства* либо все содержание подобных курсов сводится к прикладной этике [20, с. 8].

Действительно, для многих образованных людей и специалистов, наиболее ценным и важным в отечественном духовном наследии оказывается то, что именуется «православной культурой». Под культурой же, как правило, подразумевается «художественная культура» или история искусства (на существование подобной подмены не раз обращали внимание современные авторы, пишущие о проблемах преподавания ОПК) [13]. Из этого следует, что из всего двухтысячелетнего опыта существования Традиции как уникального явления, достойным изучения представляется только одна из ее сторон: та, которую можно назвать «сферой эстетического выражения». Так, во многих, предлагавшихся к обсуждению учебных программах и учебных пособиях, попытка представить эстетическую сторону Православия сводилась к поверхностному историко-культурному анализу того или иного художественного памятника или памятников прошлого и современности, существующих как некая самостоятельная и самодостаточная художественная реальность: со своими принципами, логикой и особенностями. То есть, на самом деле, практически нигде не встречался собственно культурологический подход, основанный на некоей философской концепции и опыте *теоретического осмысления* духовной культуры как целостного явления. В лучшем случае, это были выдержки из «Закона Божия» и к ним приведены как иллюстрации, фрагменты из истории православного искусства. (Очевидно, сегодня любые ссылки на «Закон Божий» как основу преподавания вызывают крайне негативную и агрессивную реакцию у атеистически настроенной части общества, но, по справедливому замечанию одного из авторов, «современному методисту-исследователю было бы весьма полезно обратиться к имеющимся работам по методике преподавания «Закона Божия»» [6, с. 91]. Это помогло бы, во-первых, «избежать ошибок прошлого», а во-вторых, «извлечь из имевшегося опыта ценные педагогические идеи и предложения» [6, с. 91 – 92].)

Первый учебник по ОПК А.В. Бородиной был построен по подобному принципу, и одним из его недостатков, с нашей точки зрения, являлось отсутствие аргументации, обоснований выбора и расположения материала. Отсюда основные разделы учебника казались мало связанными между собой [3]. Попыткой создать альтернативный учебный курс можно назвать учебник диакона А. Кураева для младшей школы, но, к сожалению, работа не была продолжена автором [11]. Произошло это, возможно, потому, что в учебные планы средней и старшей школы этот предмет так и не был включен, а тем более трудно теперь представить возможность введения подобных курсов в высшей школе. Для них нет ни времени, ни места в учебных планах [19].

Сложившееся же представления и продолжающаяся практика преподавания *истории православного искусства или этики*, вместо Основ культуры, вызывает справедливую тревогу и многочисленные вопросы. Возможно ли изучение художественной или нравственной культуры Православия как *автономной* сферы, вне непосредственной, органической связи с религиозным смыслом (исследование «формы» «вне» или «отдельно от» «содержания», выражаясь языком эстетики)? Не вовлекаемся ли мы, тем самым, в этом стремлении мыслить культуру отдельно от Традиции, в процесс мифотворчества, создавая очередной «миф о» культуре Православия, вместо того, чтобы исследовать ее с точки зрения ее собственной логики? И не становимся ли мы в данном случае на путь «ереси эстетизма» (термин О. Г. Флоровского)? Не превращаем ли так понимаемую культурологию в своего рода предмет веры, «веры в культуру», заменившую современному человеку веру в Бога, о чем еще в начале XX века с горечью писал П.Флоренский [23, с. 639]?

Уже тогда для русских мыслителей было очевидно, что такой культурологизм, а вернее, *культурологизм* приводит к фундаментальному искажению нашего понимания сути Православной культуры, *культуроцентричной* по своей сути, а также к нарушению того соотношения, которое можно было бы определить как «культура – смысл». В результате подобного искажения создается ситуация, когда формируется ложное представление о том, что «всю» Православную традицию (Смысл) можно свести к эстетике (Культура). Прямым следствием этого подхода становится то, что все, связанное с областью смысла, а значит и с интерпретацией, обедняется и оказывается открытым для мифотворчества и субъективного мнения. Сегодня примером распространения таких представлений становится практика, о которой пишут некоторые современные авторы как о серьезной проблеме: приобщение к основам духовной культуры зачастую превращается в рассказ о том, «как я понимаю Православие» [22].

О нелепости подобной ситуации не приходится говорить. Очевидно, выходом может стать разработка цельной, философски аргументированной, концепции дисциплины, основанной на таких общих принципах, как: культуросообразность, последовательность, иерархичность и так далее [20, с. 10]. При этом, опорой ее создания, одним из важнейших условий преподавания, должен быть отказ от мифологизации отношений Традиции и культуры.

Поэтому одной из первых насущных задач, поставленных перед современной наукой, становится поиск путей преодоления сложившихся стереотипов, идеологических штампов, «мифов» о Православии, многие из которых являются порождением культуроцентричного подхода.

В истории европейской философии подобное движение мысли получило название «от мифа к Логосу». Этот девиз и может быть начертан «на щите» культурфилософии, которая, как и полагается философской науке, требует определенности и «объективности», а культуросообразность будет означать здесь то, что основной предпосылкой решения методологических проблем будет осознанная необходимость «принять ко вниманию» сам предмет изучения, его Логос, внутренний Смысл, а не свои представления о нем.

Как известно, понятие Логос, разработанное в античной философии, означает и объективно данное содержание, в котором ум должен «отдавать отчет», и саму «отчитывающуюся» деятельность ума, и смысловую упорядоченность бытия и сознания; в противоположность всему безотчетному и бессловесному, безответному и безответственному.... [1, с. 277]. Для христианской же традиции подлинный смысл понятия *Логос* раскрывается в начальных словах Евангелия от Иоанна [Ион. 1; 1]. В них говорится о воплощении и «вочеловечении» Христа, Бога Слова, Логоса, Который принес людям Откровение и Сам стал этим Откровением («Словом жизни»), Самораскрытием «Бога незримого» [1, с. 277].

Это, укорененное в христианском Предании, значение понятия *Логос* и должно быть «путеводителем», своеобразным критерием верного движения к постижению *логоса* православной культуры. Однако критерием не абстрактно-логическим, но личностным. Ведь *Логос* для христианина – это не отвлеченное и безличностное начало, но Богочеловеческая Личность. Личностность предполагает общение, взаимную сонаправленность друг к другу, личностные отношения, которое становится условием творческой синергии человека и Творца.

Очевидно, интерпретация православной культуры как автономного и самостоятельного феномена, равно как и музейного собрания, вне органической связи с Живым Преданием, – требует серьезного переосмысления. Культуроцентричный же подход можно рассматривать как один из плодов деятельности «расцерковленной», «обезбоженной» и антихристианской науки. Прежде всего потому, что он основан на заблуждении и нарушении принципа культуросообразности. Его главная ошибка в том, что предполагается возможность разговора о культуре Православия без самого Православия. Тем самым, принимая подобный принцип за основу, мы вынуждены будем признать существование некоего «метафизического разрыва» между Культурой и Традицией.

Такая, искусственно культивируемая, метафизическая «оппозиция» Культуры и Традиции характеризует методологическую установку, которая сложилась в светской культурологии, заведомо «внешней» (если не враждебной) по отношению к церковной традиции. Ей можно противопоставить иной философский подход, который основан на принципах

«внутренней» культурологии.

Подобный подход не является новоизобретенным. Он встречается в трудах Древних Отцов и современных православных мыслителей, пишущих о проблемах культуры, например: Святителя Амфилохия (Радовича) [2], Преп. Иустина (Поповича) [9], Архимандрита Киприана (Керна) [10]. Его разрабатывали в своих трудах русские философы: Василия Зеньковский [7], И.А. Ильин [8], П. Флоренский [23]. Он также реализуется в работах многих современных ученых, таких как: Л. Левшун [12], В. Лепяхин [13], В. Мартынов [14] и многих других.

Работы всех упомянутых авторов: богословов, философов, ученых-медиевистов объединяет одна характерная черта: укорененный в Традиции, взгляд «изнутри», истолкование культуры Православия с «точки зрения» самого Православия, что и является основным требованием реализации принципа культуросообразности, который, к сожалению, оказывается мало востребованным сегодня преподавателями – практиками, а также разработчиками программ и учебных курсов. С нашей точки зрения, его и следует брать за основу создания теоретической и методологической концепции, так как очевидно, что обе они должны исходить из «логики» самого предмета преподавания.

Возможно, не следует спорить о том, как понимается словосочетание «православная культура», а обратиться с этим вопросом к самой Традиции: попытаться не только расслышать ее голос, но и следовать ему. Иначе говоря, нужно разобраться в том, что такое «культура» с точки зрения самого Православия, а затем уже пытаться соотносить это понимание с нашим собственным. Если же учесть *голос* традиции, то нам следует признать, что определение «православная» – это не метафора. Оно не только указывает на конкретно-исторические, хронологические или географические границы исследуемого предмета, но являет нам его основную мировоззренческую характеристику.

Именно поэтому, рассматривая Православную традицию как уникальную мировоззренческую основу культуротворчества, необходимо будет включить в её характеристику и Ветхозаветное мировоззрение, и мирозерцание раннехристианской Церкви, и образ мира Древней Руси, и картину мира современного православного человека. При этом главную трудность будет представлять обоснование того, как эти, отстоящие друг от друга в веках, отдельные «культурно-исторические эпохи», воплощаются в форме Единой Культуры.

К сожалению, вынуждены будем признать, что ни одно понятие, существующее в языке современной светской науки, не может передать сути подобного единства. Если мы будем говорить о преемственности, влиянии, воздействии, «трансплантации» или синтезе культурных традиций, то равным образом ни на шаг не приблизимся к пониманию подобной метаисторической целостности. Здесь мы встречаемся с тем, что можно назвать «трудностями перевода». Если знакомство с любой малоизвестной культурой начинается с изучения языка, то, соответственно, первой предпосылкой культуросообразного

подхода должно стать истолкование специфической системы понятий, определяющих картину (образ) мира духовной традиции.

Другими словами, не стоит бояться учиться говорить о Традиции на языке самой Традиции. Это становится необходимым требованием и еще одним очевидным методологическим приёмом «внутренней» культурологии. Однако, следуя ему, современному человеку необходимо преодолеть не только сложности узко лингвистического или семиотического характера. Он попадает в сложную герменевтическую ситуацию истолкования образа мысли и образа жизни, присущего Православной традиции на протяжении всей ее истории. Это, в свою очередь, не только требует сообразования языка современной науки и языка Традиции, но и истолкования основных метафизических оснований, вне которых понимание данного образа мысли и жизни останется закрытым, как и способ его выражения – культура.

Таким основанием, предпосылкой формирования культуросообразной концепции преподавания может стать, в частности, истолкование соотношения понятий «культура» и «Предание». Прежде всего потому, что Предание – одно из фундаментальных понятий православной традиции, по отношению к которому «культура», на первый взгляд, вторична. Культуру поэтому можно именовать «формальным» Преданием: формой и способом выражения его содержания [5, с. 50]. Однако, чтобы понять суть явления, нам нужно будет уяснить, что подразумевается в Традиции под «содержанием Предания».

Обратившись к богословской интерпретации этого понятия, обнаруживаем то, что «содержанием» Предания и непреходящим Его Источником в Православной традиции именуется Сам Христос – Божественный Логос – «Начальное звено Предания» [5, с. 50]. Кроме того, содержание Предания – это Божественное Откровение, с механизмами Его передачи и сохранения в истории, так как это следует из этимологии данного понятия [5, с. 50]. Иначе говоря, Предание – это не просто вместилище информации и традиционно сохраняемая форма трансляции определенного содержания, но еще и передача личного опыта Богообщения и Богоотношения. Предание предполагает также особое понимание человека, смысла его существования, образа жизни и творчества, так как для того, чтобы быть одним из «звеньев» передачи Откровения, его «носителю» «предварительно необходимо иметь некоторое представление о Боге и богопознании, о том, что называется «духовным опытом». Предание – это величайшая святыня, это жизнь Святого Духа в Церкви [5, с. 50]. Это, наконец, таинственная жизнь Церкви, центр которой – Божественная Евхаристия, Причастие Христу как Живоносному Источнику Предания.

Тем самым, для Православия органично понимание того, что Смысл и «содержание» Предания сконцентрированы в Богочеловеческой Личности, в Иисусе Христе. Следовательно, в Нем – и Исток, и Смысл Предания, и Его конечная цель. Поэтому Божественный Логос не столько – «главная тема», искомый образ традиции, сколько Первообраз, главный Субъект Предания. С этой точки зрения, может возникнуть искушение рассматривать культуру как нечто вторичное, второстепенное по отношению к Преданию, но на самом деле,

она оказывается антиномично «нераздельной, но и не слиянной» с Преданием как своим собственным Смыслом и содержанием. Прежде всего потому, что Предание Христоцентрично. Каждый раз исходной метафизической предпосылкой будет для исследователя то, что Православная культура – это «культура евангельского, исторического, православного Богочеловека, Господа Иисуса Христа» [9, с. 133]. По словам Преподобного Иустина (Поповича), Богочеловечность – это та «единая категория, в которой проявляется вся многогранная деятельность православной культуры, имеющая в Богочеловеке свое начало, а завершение – в идеальном, совершенном человеке» [9, с. 134].

Таким образом, с точки зрения «внутренней» культурологии, фундаментальные для Православия Богочеловеческая сущность культуры и Христоцентризм выступают как основополагающие принципы создания целостной концепции изучения православной культуры. Христоцентризм и Богочеловечность – это те онтологические характеристики Православной культуры, которые отличают ее типологически от любой другой. Отсюда и совершенно особым образом понимаемые смысл и предназначение культуры, которых не знает ни одна традиция, потому что Смысл культуры, в свете эсхатологических предзнаменований, оказывается неизмеримо больше ее самой. В постоянном приближении, в устремленности к Нему, к тому, чтобы Ему соответствовать, быть сообразной – раскрывается ее метафизическая природа и оправдывается существование. Определяется ли это как воплощение опыта Предстояния человека перед Богом или как раскрытие в истории Единого, неизменного Предания и Божественного Откровения. Каждый раз – это будет единая культура, принимающая соответствующие преходящему историческому времени, формы и способы выражения Единого Богочеловеческого «содержания».

Литература:

1. Аверинцев, С. С. София – Логос. Словарь [Текст] / С.С. Аверинцев // Аверинцев С. С. Собрание сочинений / Под ред. Н.П.Аверинцевой и К.Б. Сигова. – К.: Дух и литера. – 2006. – 912 с.
2. Амфилохий (Радович), Митрополит. Основы православного воспитания [Текст] / Амфилохий Радович // Амфилохий (Радович), Митрополит. Человек – носитель вечной жизни / Пер. с серб. С. Луганской. – М.: Изд. Сретенского монастыря. – 2005. – С.18 – 110.
3. Бородина, А. В. История религиозной культуры: Основы православной культуры: Учебное пособие для основной и старшей общеобразовательных школ, лицеев, гимназий [Текст] / А. В. Бородина. – М.: Издательский дом «Покров». – 2003. – 288 с.
4. Бунаков, С. М., Сутырина, Т. А. Возможные подходы к преподаванию предмета «Основы православной культуры в общеобразовательной школе // [Педагогическое образование в России](#). – – №2. – С. 179–185. // [Электронный ресурс] / URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnye-podhody-k-prepodavaniyu-predmeta-osnovy-pravoslavnoy-kultury-v-obsheobrazovatelnoy-shkole>

5. Давыденков, Олег, иерей. Догматическое богословие. Курс лекций. Ч.1 и 2 [Текст] / Олег Давыденков // Давыденков Олег. Иерей. Догматическое богословие. Курс лекций. Ч.1 и 2. – М.: Православный Свято – Тихоновский богословский институт. – 1997. – 159 с.
6. Дивногорцева, С. Ю. Изучение религиозной культуры в школе [Текст] / С. Ю. Дивногорцева // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2015. Вып. 2 (37). – С. 89 – 97.
7. Зеньковский, В. В. Идея православной культуры / В.В. Зеньковский // Зеньковский В. В. Православие и русская культура // [Электронный ресурс] / URL: <http://www.rchgi.spb.ru/christian/zenkovskiy-I.html>
8. Ильин, И.А. Основы христианской культуры [Текст] / И.А. Ильин // Ильин И.А. Собр. Соч.: В 10т. Т.1 / Сост., вступ. Ст. и коммен. Ю.Т.Лисицы. – М.: Русская книга. – 1996. – С. 275 – 330.
9. Иустин (Попович), Преподобный. Агония гуманизма [Текст] / Иустин Попович // Иустин (Попович), Преподобный. Философские пропасти. – М.: Издательский совет Русской Православной Церкви. – 2004. – С.17 – 128.
10. Киприан (Керн), Архимандрит. Образ и подобие Божие (Человек и ангелы) [Текст] / Киприан (Керн), Архимандрит // Киприан (Керн), Архимандрит. Антропология св. Григория Паламы. – К.: Общество любителей православной литературы, Издательство имени святителя Льва, папы Римского. – 2005. – С.353 – 388.
11. Кураев, А. В. Основы православной культуры / А.В. Кураев // [Электронный ресурс] / URL: <http://www.pravmir.ru/osnovy-pravoslavnoj-kultury-polnyj-tekst-uchebnika/>
12. Левшун, Л. В. История восточнославянского книжного слова 11-17 вв. [Текст] / Л. В. Левшун // Левшун Л. В. История восточнославянского книжного слова 11-17 вв. – Минск: Экономпресс. – 2005.– 352 с.
13. Лепяхин, В. Икона и иконичность [Текст] / В. Лепяхин // Лепяхин В. Икона и иконичность. – СПб.: Успенское подворье Оптиной Пустыни. – 2002. – 399 с.
14. Мартынов, В. И. История богослужебного пения: Учебное пособие [Текст] / В. И. Мартынов // Мартынов В. И. История богослужебного пения: Учебное пособие. – М.: РИО Федеральных архивов; Русские огни. – 1994. – 240 с.
15. Марсадолова, Т. Л. Изучение православной культуры в светской школе: культурологический подход / Т. Л. Марсадолова // [Электронный ресурс]: дисс. канд. педаг. наук.: 13.00.02. – СПб. – 2011. – 306 с. / URL: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/izuchenie-pravoslavnoj-kultury-v-svetskoj-shkole-kulturologicheskij-podhod.html>
16. Ногина, О. Э. Реализация культурологического подхода в преподавании православной культуры / О. Э. Ногина // [Электронный ресурс] / URL: gramota.net/materials/3/2014/11-1/33.html
17. Основы православной культуры: за и против // [Электронный ресурс] / URL: <http://www.portal-slovo.ru/topic/47047.php>

18. Против ли родители основ религиозной культуры в школе? // [Электронный ресурс] / URL: <http://www.pravmir.ru/protiv-li-roditeli-osnov-religioznoj-kultury-v-shkole/>
19. Сапрыкина, Дарья. Математика победила православие. «Основы православной культуры» не будут преподаваться в школе / Дарья Сапрыкина // [Электронный ресурс] / URL: https://www.gazeta.ru/science/2016/08/23_a_10154933.shtml
20. Склярова, Т. В. Теория и методика преподавания религиозной культуры в школе [Текст] / Т. В. Склярова // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2012. Вып. 4 (27). – С. 7 – 12.
21. Сулаев, В. В. Спор об основах православной культуры в школах Комментари / В. В. Сулаев // [Электронный ресурс] / URL: <https://books.google.com.ua/books?isbn=5040027249>
22. Умнов, Павел. Небольшие проблемы ОПК / Павел Умнов // [Электронный ресурс] / URL: <http://www.atheism.ru/library/umnovphtml>
23. Флоренский, П. А. Христианство и культура [Текст] / П. А. Флоренский // Флоренский П. А. Христианство и культура / Вст. ст. и примеч. А.С. Филоненко; Худож. офор. Б.Ф.Бублик. М.: ООО «Изд – во АСТ», Харьков: «Фолио». – 2001. – 672 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Соколова Ольга Викторовна,

ассистент,

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»,

г.Донецк, ДНР

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются различия, существующие в методике и практике обучения иностранному языку студентов гуманитарных и технических высших учебных заведений. Автор определяет сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов-инженеров и выделяет его специфические отличия.

Ключевые слова: иностранный язык, студент-инженер, профессионально-ориентированное обучение, методика и практика обучения, профессиональная деятельность.

Развитие общества, науки и производства в современных условиях быстро изменяющихся технологий, проникающих во все сферы деятельности человека, испытывает острую необходимость в грамотных выпускниках образовательных учреждений разного уровня и профиля [2].

Реалии современной жизни таковы, что выпускник высшей школы должен быть готов к регулярной самостоятельной профессиональной образовательной деятельности. Особо следует выделить следующие требования: умения объединять глубокие профессиональные знания и навыки с компьютерной грамотностью и с высоким уровнем владения иностранным языком. Знание иностранного языка становится все более значимым в подготовке инженеров. Иностранный язык является средством получения знаний, связанных с профессиональной деятельностью, одним из источников получения справочной информации по специальности, получаемой по компьютерной сети, средством общения со специалистами зарубежных стран. Незнание или слабое владение иностранным языком является серьезным препятствием в получении такой информации. Сложившаяся модель подготовки студента в техническом вузе далеко не всегда позволяет соединить профессиональную и языковую подготовку в целостную систему.

Целью данной работы является определение специфики преподавания иностранного языка студентам-инженерам в технических вузах и неязыковых факультетов высших учебных заведений.

При всем многообразии исследований по проблемам языковой подготовки студентов технических вузов (Агабекян И.П., Алиева М.А., Барабанова Г.В., Быкадырова Е.С., Евдоксина Н.В., Образцов П.И., Смирнова М.И.) сохраняется

противоречие между социальным заказом на профессионально компетентных специалистов и реальной практикой их обучения [1,2,3].

Анализ теоретических основ и практики обучения иностранному языку в техническом вузе показал их специфику и определенные трудности. Во многом они обусловлены имеющимися противоречиями между его гуманитарной направленностью и математическим складом ума студентов-инженеров, а углубляет это противоречие тот факт, что иностранный язык не является профильной дисциплиной, отсюда и сомнения с точки зрения его надобности в профессиональной деятельности.

На мотивацию студентов к обучению иностранному языку в вузе, а следовательно и на успешность усвоения знаний сказывается также внедрение современных информационных технологий, наличие в интернете готовых текстов, рефератов, интернет-переводчика. Они создают у студентов иллюзию такого способа разрешения языковых проблем.

Анализ опыта работы преподавателей иностранного языка в высшей школе свидетельствует о большом различии, которое существует в практике обучения студентов гуманитарных и технических учебных заведений. По мнению Н.В. Евдоксиной, процесс обучения студентов-инженеров языковым дисциплинам протекает гораздо тяжелее и результаты его менее значительны, чем результаты обучения студентов гуманитарных факультетов [3]. Студенты-гуманитарии имеют лучшее представление об устройстве языковой системы, правилах использования языковых единиц и принципах их сочетания. Это представление может быть интуитивным, когда студент чувствует язык в целом и интуитивно избегает неправильных грамматических конструкций, хотя объяснить, почему надо говорить именно так, а не иначе, он не всегда может.

Характеризуя практику работы в техническом вузе, автор отмечает, что большинство занятий по изучению иностранного языка представляет собой однообразную и монотонную работу с аутентичными текстами, освоение студентами общей и специальной лексики и заучивание диалогов по тем или иным ситуациям. Она обращает внимание на необходимость включать в учебную деятельность больше коммуникативных упражнений, ролевых игр, связанных с будущей профессиональной деятельностью [3].

Большое значение имеют и цели изучения иностранного языка. Конечной целью подготовки студентов-инженеров по иностранному языку является достижение такого уровня практического владения языком, который дает возможность пользоваться языком для получения дополнительной информации по избранной специальности, а также участвовать в общении с носителями языка. При этом следует отметить, что многие студенты пришли в вуз, чтобы получить техническую специальность и изучение иностранного языка считают второстепенным предметом.

Такая особенность студентов технических специальностей подтверждается и другими исследователями. В частности, С.И. Самыгин отмечает «что будущим инженерам свойственны узость познавательных интересов по сравнению с гуманитариями и естественниками» [4, с.405]. Все это свидетельствует о том, что методика, практика изучения иностранного языка в

техническом вузе имеют свою специфику и должны быть профессионально ориентированными.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессиональной языковой культуры студентов. Иностраный язык в данном случае является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы. Профессионально-ориентированное обучение понимается нами как обучение, основанное на учете образовательных потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств студента, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. [5, с.82].

Таким образом, преподавателю иностранного языка необходимо сначала разрушить сложившееся мнение студента, о второстепенности, ненужности этого предмета. Затем создать положительное эмоциональное отношение к нему, помочь осознать всю необходимость и значимость изучения иностранного языка в дальнейшей профессиональной деятельности, рассматривать его как средство получения специальной информации по профильной дисциплине.

Показывая открывающиеся возможности изучения иностранного языка в профессиональной сфере (возможность знакомства с достижениями зарубежной инженерии, новинками техники и технологии, научными разработками и т.д.), преподаватель не только формирует позитивное отношение к изучению иностранного языка, но и развивает внутреннюю мотивацию учебной деятельности. Таким образом, устанавливается взаимосвязь между стремлением студента приобрести специальные знания по интересующим его предметам (удовлетворение мотивации, связанной с профессиональной деятельностью) и успешностью овладения навыками иностранного языка.

В результате такой социально-психологической подготовки изучение иностранного языка будет способствовать повышению качества подготовки студентов-инженеров, а также профессиональному росту будущего специалиста.

При организации учебного процесса на основе профессионально-ориентированного языкового курса необходимо соблюдать следующие условия:

- студент начинает изучать иностранный язык в вузе с того уровня, с которым пришел после школы;
- учится с той скоростью усвоения материала, на которую он способен;
- осуществляет последовательный переход в течение всего срока обучения от одного модуля к другому;

- работа по циклу считается завершенной, если все запланированные задания выполнены и студент овладел необходимыми знаниями, умениями и навыками для профессионального общения [6].

Опыт работы кафедры английского языка Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Донецкий национальный технический университет» свидетельствует о том, что студенты-первокурсники имеют различную базовую подготовку по иностранному языку. Они представляют собой различные группы населения, они росли и учились в разных условиях, пришли в вуз с разным уровнем языковой подготовки. В итоге они попадают в одну группу, где через некоторое время теряют интерес к изучению иностранного языка - одни из-за того, что это все слишком сложно и непонятно, другие - из-за того, что все это им уже знакомо.

Методика преподавания предполагает, что изучение иностранного языка на начальном этапе должно быть направлено на формирование общей и только после этого профессионально ориентированной коммуникативной языковой компетентности (лингвистической, социолингвистической и прагматической) для обеспечения эффективного общения в академической и профессиональной среде.

Переход на новые стандарты показал необходимость усиления профессиональной ориентации изучения иностранного языка и обусловил необходимость пересмотра содержания учебных модулей и усиление профессиональной ориентации курса иностранного языка для студентов-инженеров. Но решение этой проблемы невозможно в процессе одних лишь аудиторных занятий, поэтому возникает необходимость в организации целенаправленной самостоятельной работы студентов. Для этого необходимо создание соответствующей информационно-методической базы, которая включает наряду с традиционными дидактическими средствами использование новых информационных технологий в самостоятельной работе студентов. Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс по изучению иностранного языка повышает значимость самостоятельной работы, в рамках которой обучения является индивидуальным и самостоятельным по форме, но контролируемым и управляемым по сути.

Таким образом, проведенный анализ показал, что изучение иностранного языка в техническом вузе может быть успешным, если в процессе всего обучения последовательно осуществляется профессионально ориентированный отбор учебного материала, учитывающий профессиональную направленность студентов-инженеров. Тем самым активизируется познавательная деятельность студентов, пробуждая интерес к иностранному языку.

Литература:

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров. Серия «Учебник и учебные пособия». Ростов н/Дону: «Феникс», 2002. – 320с.
2. Быкадорова Е.С. Содержание и структура мультимедийного учебно-методического комплекса «Английский язык для студентов инженеров-механиков» // Мир науки, культуры, образования. – 2011 - №6 (31).

3. Евдоксина Н. В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических вузов // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-izucheniya-inostrannogo-yazyka-studentami-tehnicheski>
4. Психология и педагогика высшей школы / Под ред. С. И. Самыгина. - Ростов н/Д.: Феникс, 1998. - 544 с.
5. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова, 2005. – 230с.
6. Фролова Н. А., Алещанова И. В. Методико-дидактический аспект системы контроля качества знаний на занятиях по иностранному языку // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10003>

BE AN ACTIVE READER

Соколова Наталья Владимировна,

старший преподаватель

Куксина Ольга Ивановна,

старший преподаватель

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР

***Abstract.** The article deals with two kinds of reading activities: active and passive reading. The significance and advantages of active reading has been emphasized, especially for students doing a Master's degree course who have to work on a lot of different scientific, research and academic materials in a foreign language. Disadvantages of passive reading, strategies to develop skills and abilities to be good at active reading have also been described.*

***Key words:** active reading, passive reading, strategies, skills and abilities, previewing, reading, and reviewing the text.*

Problem setting. Reading has a central role among major aspects of training students particularly those who do a Master's degree course. They are expected to read higher volumes of scientific and research works in a foreign language and complete challenges independently. They have to digest, analyze, and apply what has been read without much guidance. In order to learn effectively the material necessary for professional qualification a learner needs to construct accurate comprehension of the course under study and define purposes or goals for reading.

The latest papers and publications on the problem. Positive and negative sides of different types of reading, namely, active and passive reading have been studied by educationalists and researchers in many countries. [See 1-7]. Among the recent works written on this topic we can mention the ones by Alber, Correia, Fleming [2;3;5]

Reading activities can be grouped into two kinds: active and passive.

Passive reading is often described as the one involving the lack of a specific reading practice, and may be the result of the situation when a learner is not particularly interested in what he or she is reading. [3, p.16]. If students read passively, they might not be able to develop their understanding of the subject. Moreover, reading passively can negatively affect their efficiency in gaining knowledge as a whole.

In practice, passive reading tasks such as silent reading to respond to multiple choice exercises, superficial comprehension questions, gap filling exercises, true-false statements, vocabulary work of the type that requires students to supply a synonym or antonym for the words given are widely used in conventional methods of working with different texts and commonly supported by the students and teachers. However, such tasks do not require students to read deeply to respond the questions,

as once students locate the information in the text, they are likely to find the “correct” answer. Thus, these exercises offer limited potential for learning and do not encourage students to read between the lines or question the veracity and source of the information contained in the text. In addition, they generally refer only to parts of the text, not to the entire text [3, p.17].

A learner certainly needs to develop skills of profound working with the text in order to receive essential, valuable, specific and relevant information. This demands the combination of passive and active types of reading as while reading just passively, we do not gain as much from our reading as doing this actively.

The aim of the article is to reveal the merits of practising active reading, show the strategies how to read actively and build up corresponding abilities in order to think more clearly and more intelligently about a topic under investigation.

Active reading means reading something with a determination to understand and evaluate it for its relevance to a learner’s needs. This active approach to reading will likely be more productive and interesting for any student. For this a learner should actively and critically engage with the content and apply certain techniques, processes, models, questions, and theories that result in enhanced clarity and comprehension of the material. This type of reading gets at "deep structure", the information which lies between the lines. Active reading enables students to interact with the text, encourages them to voice their own opinions about the data. Furthermore, the readers are allowed to see the text as part of a broader social context.

Active reading, as opposed to the passive reading students do when skimming items or reading for pleasure, can help learners [5, p.1]

- Capture main ideas, key concepts, and details of reading.
- Target, reduce, and distill the needed information from the text.
- Engage with the text by making connections with their own knowledge and lives.
- Ask questions that help them think deeper about the content.
- Recall and apply information they obtain through printed text.
- Save time because they pay more attention to what they read the first time and do not waste time rereading.
- Prepare them for exams because they gain a more in-depth knowledge of the material.
- Stay informed about a subject that interests them.
- Achieve intellectual growth.

In order to get used to reading actively a reader must be aware of efficient strategies which it is based on.

Strategies for Active Reading

Strategies for active reading presuppose previewing, reading, and reviewing, which gets a reader involved in the material [4, p.1].

Many techniques can help students read more actively. Here are a few of the main ones:

1. Start by previewing the text. Previewing enables readers to get a sense of what the text is about and how it is organized before reading it closely.

- Scan the title, subtitle, footnotes, pictures, and headings in the text as they may provide clues to the writer's attitude, goals, personal viewpoint, or approach. What do these tell you about the topic being discussed in the reading?

- Think about what you know about the topic. What preconceived notions might you bring to the reading?

- Look for the information about the author. What is the author's purpose? What do the author's other works tell you about his or her stance?

2. Read the text carefully and write ideas about the text.

- Read slowly. By slowing down, you will make more connections within the text.

- Use the dictionary and other appropriate reference works. Circle and look up the definitions to the words you do not know or cultural references that you are not familiar with. Every word is important, and if part of the text is thick with technical terms, it is doubly important to know how the author is using them.

- Underline the thesis or main idea.

- Ask questions you have about the topic of the text at various points in reading it. You can write questions any time, but in difficult academic readings, you will understand the material better and remember it longer if you write a question for every paragraph or brief section. Each question should focus on a main idea, not on illustrations or details, and each should be expressed in your own words, not just copied from parts of the paragraph.

- Make connections between your own life experiences or knowledge and the text. Do the arguments given in the article agree with your prior experiences? Have you read other texts with similar arguments?

- Identify assumptions the author makes in presenting the argument. Are the assumptions valid? Do the author's assumptions challenge your own? In what ways?

- Make notes. Note for yourself the main ideas, the thesis, the author's main points to support the theory. Writing while reading aids your memory in many ways.

3. Reread the text.

- Review difficult passages to clarify their meaning.

- Paraphrase difficult passages by restating the passage in your own words.

- Create a summary of the text's main argument in your own words. A summary recomposes the main ideas to form a new text requiring creative synthesis. Putting ideas together again -- in your own words and in a condensed form -- shows how active reading leads to deeper understanding of any text.

- Try to describe the text to someone who has not read it.

Conclusion

This article deals with the significance and advantages of active reading and how to achieve this active orientation through a number of principles and strategies related to reading effectively and actively. The paper gives a thorough exposure to a variety of active reading strategies which develop and help to master skills and abilities to set reading goals, specify a purpose for reading, think critically and

analytically about the notes and summaries a reader makes from various materials. However, any learner should bear in mind that no strategy can guarantee that reading will proceed without difficulty. So, while developing such reading strategies, a reader has to remember that it is important to remain flexible in the approach to reading different kinds of information as well as for different purposes. The end result should be that a student becomes a more active, flexible and effective reader.

References:

1. [Active Reading](#). [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://vigoschools.org/~mmc3/Chem%201/Study%20Skills/1-Active%20Reading.pdf>
2. Alber, R. Tools for Teaching: Developing Active Readers, 2013 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.edutopia.org/blog/developing-active-readers-strategies-rebecca-alber>
3. Correia, R. Encouraging critical reading in the EFL Classroom. In: Teaching Forum. No1, 2006 , p.p.16-19.
4. Critical reading strategies. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.salisbury.edu/counseling/new/7_critical_reading_strategies.html
5. Fleming, G. 7 Active Reading Strategies for Students, 2017. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.thoughtco.com/active-reading-strategies-1857325>
6. Hinson, T. Active reading overview. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://fsweb.bainbridge.edu/tstrickland/tutorial/Active_Reaading.pdf. 13p.
7. What is critical reading? [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www2.le.ac.uk/offices/ld/resources/writing/writing-resources/critical-reading>

ОБУЧАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ГРАММАТИКИ В АНГЛИЙСКИХ УПРАЖНЕНИЯХ

Усачев Вадим Анатольевич,
кандидат философских наук,

ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР

Усачева Галина Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент,

ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республике», г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** Статья освещает общие аспекты функционально-направленному обучению английской грамматики. Формулируются основные моменты функционально-коммуникативного подхода к обучению иностранного языка. Подчеркивается значимость учебных упражнений по грамматике, дающих возможность обучения и усвоения языкового материала по английскому языку с помощью грамматических заданий.*

***Ключевые слова:** упражнение, обучение, языковая форма, значение, учебная функционально-ориентированная грамматика, предложение, английский язык.*

Характеристики грамматических упражнений, структура этих упражнений, логика построения, подбор, а также языковой материал непосредственно зависят от избранной методологической основы обучения. В рамках функционально-коммуникативного подхода к обучению грамматике, идеи которого получают все большее распространение, следует особо выделить проблему упражнения и рассматривать общие и частные вопросы, с ней связанные. В настоящее время еще рано говорить о каком-либо определенном опыте обучения грамматике функционального направления. В данной статье мы делаем попытку наметить общие черты учебной функциональной грамматики английского языка, какой она должна быть, а с другой стороны создается попытка предоставить соответствующую трактовку тем упражнения, которые используются в практике преподавания, определить место этих упражнений в общей работе по грамматике, дать стимул к составлению аналогичных упражнений, что и является целью данной работы.

Функциональная грамматика, построенная специально для обучения, представляет собой единство подхода к языку, то есть рассмотрение коммуникативных возможностей грамматических явлений, и к обучению, что представляет собой учет конкретных условий обучения, осуществляемого с определенными целями и с данным контингентом обучаемых. Хотя функциональное направление в лингвистике в первую очередь связывают с

анализом фактов языка «от значения», что не исключает рассмотрение языковых явлений «от формы» [1, с. 164].

Вопросами функционально-ориентированной грамматики в английских упражнениях занимались такие отечественные и зарубежные лингвисты, как Л. Бодрилард, А. В. Бондаренко, Б. А. Лapidус, И. Е. Пассов, В. П. Скалкин, Дж. Хармер, К. Джонсон, Т. А. Казарицкая и многие другие. Учебная функциональная грамматика уже в силу своего назначения предполагает сочетание подхода к грамматическому явлению «от формы» и «от значения» как при работе над теорией, так и в упражнениях. Подобное сочетание тем более существенно, что при обучении грамматике за основу часто принимается как бы нерасчлененное понятие грамматического явления, которое оказывается недостаточным, если рассматривать конечную цель обучения грамматике с позиции речевой деятельности. В приложении к конкретному грамматическому материалу точнее ставить вопрос не о том, как научить употреблению в речи, например, артикля, а о том, каким сторонам артикля следует обучать, чтобы добиться его правильного употребления студентами в высказывании, относящемся к тому или иному виду речевой деятельности и имеющем определенную коммуникативную задачу. Грамматическое явление в данном случае можно представить в описании «от формы» как определенную совокупность функционально значимых признаков разного рода. Методическая трактовка этих признаков позволяет более рационально формулировать грамматическое правило. При рассмотрении существующих лингвистических описаний грамматических явлений с целью выделения функционально значимых признаков следует учитывать не только релевантность этих признаков для коммуникации, но и возможности положительного переноса из родного языка обучаемых. Учебная функциональная грамматика предполагает не принципиально новый подход к грамматическим явлениям, а переосмысление их свойств, их методически направленный отбор из всего того, что предлагает лингвистическая теория. Покажем рассмотренные положения с помощью темы «Артикль». Для того, чтобы в дальнейшем была возможность определить коммуникативную значимость артикля, в описании его функционально значимых признаков должны найти отражение такие его стороны, как: а) роль в отнесении следующего за ним слова к определенной части речи; б) роль в отнесении следующего за ним слова к определенному разряду внутри существительного; в) роль в актуализации понятия, выраженного существительным; г) роль во введении нового в предложение. На этой основе можно составить набор свойств для каждого из артиклей и сравнить их между собой. В ходе работы над артиклем должно произойти усвоение всех указанных сторон. Студенты должны осознать, что существительное в английском языке обычно употребляется с артиклем. Употребление неопределенного артикля вовсе не означает, что предмет не является единственным в своем роде, просто говорящему в данном случае нужно сообщать не это. Артикль отражает субъективное задание говорящего или пишущего. Все это должно послужить основой для функционально направленного описания артикля. Если обратиться, к примеру, по теме

«Видовременные формы глагола», то можно выделить функциональную значимость таких признаков форм Continuous, как выражение действия: а) одного, б) однократного, в) незаконченного, г) время совершения которого указано или понимается из предложенной ситуации. Грамматическое описание «от значения», составляемое в учебных целях, также может иметь четкую практическую направленность только тогда, когда оно представляет собой дискретное описание коммуникативных функций грамматических явлений или групп явлений, например, коммуникативных функций модальных глаголов с общим значением «необходимость», напрямую зависящих от того, нужно ли выразить необходимость, идущую от субъекта действия или обусловленную другими лицами или внешними обстоятельствами. Это все обозначает, что функционально-ориентированная грамматика должна содержать теоретическое описание двух видов – «от формы» и «от значения». Упражнения должны ясно соотноситься с теорией и отражать тип общей функциональной направленности обучения грамматике. В соответствии со сказанным, мы можем выделить два типа упражнений: а) упражнения с преимущественной ориентацией на форму; б) упражнения с преимущественной ориентацией на значение. При выполнении упражнений первого типа в центре внимания студента оказывается та или иная форма во всей ее многогранности. Несмотря на кажущееся многообразие ошибочных употреблений, их причиной часто является неправильное понимание основного грамматического значения формы. Так, например, непонимание сути значения форм Continuous, обозначающих действия в процессе, то есть действие незаконченное, приводит к многочисленным ошибкам типа *She was looking at him for a moment*. Грамматическое явление связано с формой также, как связано с ним и лексически. Для того, чтобы студенты поняли какой именно выбор может повлиять на смысл их высказывания, можно привести несколько подобранных примеров: «Если в предложении *She rose from the chair she had been sitting on* употребить *was sitting*, получается, что она одновременно встала со стула и продолжала на нем сидеть». Не касаясь стандартных упражнений на распознавание и образование форм, упражнения в дифференциации, например, видовых форм, предпочтительно содержащих один и тот же глагол, можно использовать как основу для объяснения. При работе «от формы» необходимо использовать более трудные ситуации, в которых количество подсказывающих признаков минимально и правильное употребление зависит от понимания значения формы. Хороший эффект дают переводы трудных ситуаций с английского языка на русский язык, и их последующий анализ, например: *One of the things I rang up for was to ask for Norma's address. I saw her at the party. I promised her a book and wrote down her address, but of course I've lost it as usual*. Глаголы *promised*, *wrote down*, *have lost* переводятся на русский язык одинаковыми формами. Однако в английском языке в последнем случае употребляется перфект, так как время совершения прошедшего действия здесь не может быть определено, между тем как время совершения других действий (*promised* и *wrote down*) легко выводятся из контекста (*at the party*). Подобные ситуации можно предложить для условного или обычного перевода с русского языка на

язык английский. Выбор лежит также в основе значительной части упражнений на сочетаемость и на некоторые стилистические ограничения при использовании грамматических явлений в сфере устной или письменной речи. Количественный состав упражнений, направленный на отработку определенных функционально значимых признаков грамматических явлений, может быть различным в зависимости от характера явлений. Обязательным компонентом упражнений с преимущественной ориентацией на форму должны быть упражнения, направленные на усвоение текстообразующих функций грамматических явлений, особенно артиклей, местоимений, видовременных форм глаголов [2, с. 31]. При работе «от формы» необходимо использовать не только неречевые, но и речевые упражнения, количество которых невелико. Нельзя рассчитывать на то, что студенты овладевают грамматическими явлениями на уровне речи только в рамках грамматических упражнений. Среди речевых упражнений можно предложить ответы на вопросы. Вопросы необходимо составлять таким образом, чтобы вызвать употребление некоторых грамматических явлений. Рассматривая упражнения с ориентацией на значение, необходимо рассматривать, прежде всего, значения, непосредственно выводимые из языковых форм. Это определяет как структуру теоретического описания «от значения», так и характеристики, а также набор предлагаемых упражнений. Упражнения «от значения» должны быть построены таким образом, чтобы вызвать употребление конкретного грамматического значения. Чаще всего такие упражнения могут основываться на ситуациях. Также в английском языке для выражения определенного грамматического значения имеется целый ряд средств, например, для обозначения будущих действий служат, по меньшей мере, семь форм и структур. Здесь уместны упражнения, предлагающие выбор [3, с. 254]. Так как выбор из достаточно большого количества форм создает известные трудности, представляется необходимым начать работу с рецептивными упражнениями типа «In these sentences (situations, dialogues), underline all the forms that designate the future action, name them». В дальнейшей работе можно использовать разнообразные упражнения, представляющие собой ряд ситуаций, составленных таким образом, чтобы студент сознательно выбирал грамматическое средство в зависимости от коммуникативной задачи. Это, прежде всего, упражнения в соотносительности данных форм с соответствующим контекстом, а также упражнения, имеющие задание «From the forms shown in brackets, select the most appropriate». Можно использовать также условный перевод, предварительно указав весь набор языковых средств, из которых нужно сделать выбор. Нелишними будут и упражнения, имеющие форму кратких диалогов, а также упражнения, где необходимо давать ответы на вопросы.

Также как и упражнения «от формы», упражнения «от значения» могут быть речевыми и неречевыми, но в упражнениях с преимущественной ориентацией на значение общий баланс сдвинут в сторону речевых упражнений [4, с. 79]. Оптимальное соотношение упражнений «от формы» и упражнений «от значения», использование различных их видов в определенном наборе, их количество зависит от конкретных условий обучения студентов в вузе.

В заключение необходимо отметить, что не может быть универсальной функционально-ориентированной грамматики, но в целом функционально-коммуникативный подход предлагает такую трактовку языкового материала, на основании которой можно строить краткие, необходимые и достаточные правила, а также составлять эффективные упражнения, способствующие формированию у студентов умений и навыков грамматически правильной речи.

Развиваясь, постоянно совершенствуясь, современное общество ведет поиск оптимальных путей организации учебного процесса, ищет рациональные варианты содержания обучения. Иностранный язык давно приобрел статус средства мирового общения, и проблема оптимизации обучения иностранному языку, определения ведущих целей и задач, а также средств их реализации является одной из наиболее актуальных в нашем изменчивом мире.

Литература:

1. Бондаренко А. В. К теории функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Наука, 1995, с. 164.
2. Лapidус Б. А. Типология упражнений: дискуссия продолжается // Иностранные языки в высшей школе. – М., 1979. – Вып. 14. – С. 31.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М., 1999. – 254 с.
4. Риверс М. Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя // Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков 17-21.10.89.- М.: РЕМН МГЛУ., 1992. – 79 с.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Фалько Светлана Викторовна,

ассистент,

Халаджи Юлия Викторовна,

ассистент,

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»,

г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** Проблема содержания в методике обучения иностранным языкам продолжает оставаться одной из самых актуальных. Важное значение имеет взаимосвязь содержания обучения с социальным заказом общества. В связи с изменением потребностей в специалистах по иностранному языку в содержании обучения акцент переместился с овладения языковыми аспектами на основе грамматико-переводных методов на овладение речью и формирование коммуникативной компетенции учащихся.*

***Ключевые слова:** содержание обучения, система знаний, взаимосвязанное обучение иностранному языку, языковые единицы.*

В последние годы перед высшей школой стоит задача подготовки специалистов, которые сочетают глубокие фундаментальные теоретические знания с практической подготовкой, что связано с новыми вызовами такими, как глобализация, быстро изменяющиеся технологии, переход к постиндустриальному и информационному обществу.

В настоящее время растет роль иностранного языка как предмета в обучении не только самому языку, но также иноязычной культуре носителей этого языка.

В соответствии с уточнёнными целями обучения иностранному языку мы рассматриваем следующие основные компоненты содержания обучения в качестве основных:

1) система знаний 2) познавательные и речемыслительные действия, рассматриваемые как опыт способов деятельности, а также опыт творческой деятельности, 3) система отношений и качеств личности, рассматриваемая как приобретаемый ею эмоционально-ценностный опыт.

Первым компонентом содержания взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре является система знаний, в ходе усвоения которой формируется ИКК студентов (все её составляющие: лингвистическая, стратегическая, учебная и социокультурная компетенции), включающая:

-знание лексики, грамматики, фонетики изучаемого языка, отражающее особенности языковой картины мира в соответствующей культуре;

- метаязыковые знания;

-знание узуальных языковых средств, служащих для выражения определённого коммуникативного намерения;

-знание лингвистических лакун (понятийных, лексических, грамматических, лексико-грамматических, ассоциативных, узуальных и др.), отражающих понятийные различия изучаемых культур;

-знание различных типов дискурса и правил их построения в родной и изучаемой культурах;

-знание национальной и языковой картины мира носителей изучаемой культуры;

-знание национально-культурной специфики эквивалентных и безэквивалентных языковых единиц: реалий, фоновой и конотативной лексики, фразеологизмов, афоризмов; невербальных знаков обеих культур;

-знание о лингвострановедческом и социолингвистическом наполнении лексики изучаемой на курсе тематики;

-знание о наличии лакун культурного пространства, способных нарушить процесс межкультурного общения;

-знание о стереотипах (социокультурных, этнокультурными, содержания и организации речевого общения, выбора языковых форм) речевого и неречевого поведения на родном и иностранном языке;

-знание различных моделей социального поведения людей в изучаемых лингвокультурных общностях;

-знание национально-психологических особенностей представителей изучаемой лингвокультурной общности;

-знание национальных прецедентных феноменов;

-знания о факторах, способных помешать межкультурному общению и способах преодоления возникающих коммуникативных трудностей;

Вторым компонентом содержания взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре являются познавательные и речемыслительные действия студентов на иностранном языке, представляющие собой деятельность по приобретению знаний и способствующие развитию поликультурной языковой личности студентов и формированию их социокультурной компетенции.

На младшей ступени высшего лингвистического образования мы считаем возможным формирование способности и готовности к выполнению следующих познавательных и речемыслительных действий:

- самостоятельно выявлять национально-маркированную лексику, распознавать социокультурный фон иноязычного текста, расширять свои знания о языковой картине мира носителей изучаемых языка и культуры, пользуясь различными источниками: художественной и справочной литературой, средствами массовой информации, различными информационными системами;

- сравнивать значения языковых единиц в родном и иностранном языках;

- оценивать и интерпретировать явления изучаемой культуры в её собственных параметрах; оценивать и интерпретировать явления родной культуры с позиции другой;

- устанавливать причинно-следственные связи между явлениями культуры и их отражением в языковых единицах, в художественной и публицистической литературе;

- осмысливая иноязычную действительность, рассматривать изучаемые феномены комплексно, интегрируя знания различных дисциплин.

- комментировать языковые единицы, обладающие социокультурной спецификой;

- определять типы дискурса и корректно их выстраивать в родной и изучаемой культурах;

- употреблять в речи языковые единицы, обладающие социокультурной спецификой;

- выстраивать коммуникативные стратегии речевого и неречевого поведения в соответствии с условиями общения.

Знания и действия (навыки и умения) составляют когнитивную основу деятельности студента, но не исчерпываются ею. Не менее важной является система отношений личности к себе как к субъекту профессиональной и речевой деятельности, позитивное отношение к миру, к партнёрам в межличностном и профессиональном общении, профессиональных мотивов и интересов к изучению иностранного языка и соответствующей культуры, а также совокупность личностных качеств студента (интеллектуальных, морально-волевых, деловых).

На основе этих компонентов мы провели отбор конкретного иноязычного материала, то есть: отбор тематики, лексики, соотносимой с данной тематикой и предназначенной для использования в речи; отбор сведений по грамматике, фонетике, орфографии, соотносимых с выделенным иноязычным материалом; отбор текстов для чтения и аудирования, отвечающих данной тематике и содержащих языковые явления, выделенные для активного усвоения.

Организация процесса обучения, направленного на формирование у студентов социокультурной компетенции, основана на реализации ряда принципов и методов обучения. На основе принципов обучения культуре и принципов обучения иностранным языкам мы считаем, что основными принципами обучения иностранному языку в рамках современных коммуникативного и культурно-ориентированных подходов являются: принцип диалога/полилога культур, принцип культуросообразности, принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий, принцип билингвального обучения, принцип сопоставления и принцип социодифференцированного подхода к рассмотрению явлений культуры, принцип учёта уровня развития поликультурной языковой личности студентов.

И если попытаться выстроить линейно все компоненты содержания обучения, то в рамках этой концепции можно говорить о языковом материале, текстах, теме, упражнениях, знаниях, навыках и умениях.

Очевидно, что языковой материал не исчерпывает содержания обучения, т.к. его освоение – это лишь база для развития умений и навыков устной речи и чтения, формирующихся не только на основе различного языкового материала, но и на основе связного целого, которое выступает в виде звучащих текстов или текстов в графическом оформлении. Отсюда следует правомерное включение текстов и тематики в содержание обучения.

Прежде хотелось бы отметить, что для иностранных языков, ведущей функцией которого является речевое общение, основными единицами содержания выступают виды речевой деятельности: выражение мысли в устной форме (говорение); в письменной форме (письмо); восприятие и понимание на слух (аудирование); восприятие и понимание письменной речи, текстов (чтение). Каждый вид речи – «сложная и своеобразная система умений творческого характера, основанных на знаниях и навыках, направленная на решение различных коммуникативных задач».

В ходе обучения иностранным языкам у студентов формируются самые разнообразные умения и навыки. К ним традиционно принято относить речевые умения (умение говорить, аудировать, читать и понимать и т.п.), навыки употребления лексики, грамматики или произносительные навыки, входящие как элементы в состав речевых умений. Все выше перечисленное бесспорно входит в содержание иностранных языков, поскольку является базой для достижения практической цели обучения иностранным языкам.

Таким образом, под содержанием обучения иностранному языку следует понимать языковой материал (фонетический, лексический, орфографический, грамматический), тематику, звучащие тексты, тексты в традиционной орфографии, языковые понятия, не свойственные родному языку обучающегося, а также лексические, грамматические, произносительные, орфографические навыки и умения общаться к справочной литературе при работе над языком.

Н.И. Гез выделяет 4 основных аспекта содержания обучения [2, с.85]:

1) Языковой материал, который должен быть соответствующим образом организован. Существует также 3 уровня его организации:

- а) слово «готовые фразы» (штампы);
- б) речевой образец (предложение, фраза);
- в) текст, тема;

2) Навыки и умения, которые обеспечивают владение разными видами.

3) Система упражнений.

4) Текстовый материал.

Е.И. Пассов в сотрудничестве с другими методистами определяет 4 аспекта, влияющие на содержание цели обучения, а следовательно, и на содержание обучения иностранного языка в целом [3, с.52].

На данный момент на уровне психологии, лингвистики, методики ведется поиск оптимальных компонентов содержания обучения иностранных языков, которые отвечали бы основными целями обучения.

Методический смысл имеет не единичная, или непредсказуемая ситуация общения, а ситуация типичная. Перечень типичных ситуаций общения может

быть получен на основе анализа результатов анкетирования (письменного опроса), интересующего исследователя контингента обучаемых. По справедливому мнению исследователей ситуации общения на иностранном языке, представляют собой широкий диапазон условий, влияющих на характер, организацию и содержание устного или письменного высказывания [1, с.67] , возникающих, реализующихся и завершающихся в пространстве и во времени. Данное свойство ситуации профессионального общения позволяет эффективно использовать условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе разные варианты этих ситуаций — ситуации учебные, имитативные, симулятивные и аутентичные. Каждый из перечисленных вариантов способствует возникновению мотива и потребности) высказыванию, стимулирует выдвижение гипотез и предложений, комментирование, оценку, одновременно активизируя внутреннюю мыслительную и внешнюю речевую деятельность студентов. Таким образом, речевая деятельность детерминируется ситуацией общения или коммуникативным окружением.

Таким образом, при разработке программы обучения иностранных языков в вузе все перечисленные точки зрения ведущих методистов в плане содержания обучения следует иметь в виду при возможности, что в свою очередь зависит от ряда факторов (цели обучения, условия, тип вуза), включить в учебный план, так как они послужат основой более продуктивному достижению главной цели – коммуникативной.

Необходимо также уточнить уровень, задать планируемый результат, который может быть достигнут в группах и вузах с углубленным изучением иностранных языков или на факультативах.

И, наконец, следует отметить, что с развитием общества, образование будет иметь возможность пополнения содержания обучения иностранных языков новыми ресурсами, которые в свою очередь обеспечат более продуктивное овладение иностранных языков, укрепят мотивационную сферу изучения языка.

Литература:

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Курс лекций: методическое пособие.- Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2007. -135 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам.- Москва: Академия, 2004. С. 124–133.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного.- Москва: Русский язык. Курсы.- 2010.- 568 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ПРОЦЕСС САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Фомина Светлана Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донбасский государственный
технический университет»,
г. Алчевск, ЛНР

***Аннотация:** Статья посвящена взаимосвязанным и взаимодействующим процессам при обучении студентов высших учебных заведений иностранному языку. Исследованы потенциал самостоятельной работы, коммуникативной методики и саморазвития личности при обучении иностранному языку. Предложены упражнения с целью повышения коммуникативной компетентности студентов по иностранному языку.*

***Ключевые слова:** иностранный язык; мотивация; коммуникативный подход; самостоятельная работа.*

Изучение иностранных языков (ИЯ) является важным фактором профессиональной подготовки специалистов в высших учебных заведениях разного профиля. При изучении ИЯ у студентов формируются и активизируются не только коммуникативные навыки, но и способности к самоорганизации и саморазвитию.

Предмет статьи – взаимосвязь самостоятельной работы, как эффективного инструмента формирования и активизации коммуникативных навыков, с процессом самосовершенствования личности при обучении ИЯ.

Цель статьи – определить основные критерии саморазвития студентов при изучении иностранного языка и подчеркнуть роль самостоятельной работы как фактора активизации коммуникативных навыков студентов.

Изучение иностранного языка представляет собой процесс непосредственного развития и саморазвития студента. Основная цель изучения ИЯ – развитие коммуникативной компетентности студентов.

Процесс саморазвития личности связан как с логико-эмоциональными возможностями студента, так и реализуемыми средствами обеспечения саморазвития личности студента.

Коммуникативная методика является основой к саморазвитию, т.к. предполагает максимальное погружение студента в языковой процесс. Анализ дефиниций саморазвития позволяет нам отождествлять данный процесс с внутренней необходимой произвольной сменой системы, самодвижением, сопровождающимся переходом на более высокую ступень организации.

Условиями эффективности процесса профессионально-творческого саморазвития считается создание необходимой установки на обучение в процессе учебной деятельности; обеспечение теоретической подготовки; повышение инициативности и активности студентов; создание индивидуального направления в профессионально-творческом саморазвитии, что непосредственно связано как с внешней, так и внутренней мотивацией [2].

Теоретическая литература определяет пять уровней саморазвития студентов в процессе обучения [1, с. 115].

Высокий уровень присущ студентам, готовым к саморазвитию личности, а мотивационная сфера характеризуется глубоким осмыслением любого вида деятельности. Достаточный уровень творческого саморазвития присущ студентам, имеющим сформированную готовность к преобразованию своей деятельности, желанием качественных изменений в себе, однако им не всегда хватает самостоятельности в процессе изучения иностранного языка, соответственно, они нуждаются в некоторой помощи со стороны преподавателя. Средний уровень характеризуется частичной заинтересованностью в творческом саморазвитии своей личности, однако, в основном они полагаются на авторитет педагога и ждут организующего начала. Начальный уровень саморазвития личности может быть у студентов, с низким уровнем мотивации, а постоянная напряженная деятельность вызывает негативное отношение к самосовершенствованию и многое зависит от непосредственного руководства преподавателя. Низкий уровень творческого саморазвития личности мы определяем у студентов с негативным отношением к любым личностным изменениям, т.к. мотивационная сфера не развита, нет стремления к самостоятельному решению проблем, к постоянной напряженной деятельности и поиску эффективных способов учебной деятельности, система самоконтроля и самооценки не сформированы, однако они способны выполнять простые задачи под руководством преподавателя [2].

Следовательно, для реализации процесса саморазвития студента в процессе изучения иностранного языка необходимо:

- осознание студентом важности саморазвития, активного включения в образовательное и культурное пространство;
- постоянное обогащение информационного потенциала;
- активное участие в образовательном и социокультурном пространстве путем самостоятельного преодоления проблем.

Таким образом, в процессе самореализации студента при изучении иностранного языка, роль и задачи преподавателя заключаются в следующих факторах:

- научить студента определять уровень своего культурного и интеллектуального развития;
- научить находить ценностные ориентиры, к которым надо подняться в личностном интеллектуальном развитии;
- находить источники интеллектуального развития;
- научить осознанно, систематически работать над интеллектуальным самосовершенствованием.

Итак, успешность самореализации заключается в обеспечении возможностей развития с помощью собственных усилий и активного включения в образовательное и социокультурное пространство.

Мотивация является одним из важнейших факторов успеха, т.к. может:

- Повлиять на прямое поведение в отношении конкретных целей;
- Стимулировать настойчивость в учебной деятельности;
- Повысить познавательную деятельность;
- Приводить к улучшению производительности [5, с. 24].

Такие внешние мотивационные факторы как распространенность языка в мире, желание приобщиться к инокультуре, лёгкость при разрешении трудностей языка, необходимость общаться на ИЯ, могут послужить коммуникативным интенсификатором при обучении ИЯ.

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности студентов средствами изучения иностранного языка помогает в процессе саморазвития. Однако, чтобы сделать учебный процесс более эффективным, преподавателю следует придерживаться некоторых постулатов:

– Активизация изученного материала является необходимым условием для успешного усвоения как лексики, так и грамматики.

– Учебный материал по иностранному языку должен быть представлен постепенно, сочетая деловые игры и образовательные мероприятия в учебной практике, стимулировать самостоятельную работу студента.

– Занятия по иностранному языку должны учитывать междисциплинарные связи.

– Приоритет должен отдаваться упражнениям, обеспечивающим овладение языком как средством общения.

– Оценка должна быть средством формирования мотивационной готовности студента к саморазвитию.

– Больше внимания должно быть уделено упражнениям с текстом, поскольку это приводит к пониманию и реализации коммуникативных навыков.

– Организация групповой работы по иностранному языку на занятиях способствует развитию коммуникативных умений студентов, зачастую способствует формированию и совершенствованию как внешней, так и внутренней мотивации, что активизирует потребность в самостоятельной работе с целью самосовершенствования.

– Стимулирование творческой самостоятельной работы студента является путем самосовершенствования.

– Успех мотивирует.

Существует ряд коммуникативных упражнений, которые помогают стимулировать внутренний потенциал студента и привить интерес к предмету:

– упражнения на восстановление смыслового содержания текста посредством подстановки пропущенных лексических единиц при прослушивании текста способствует как формированию, так и активизации навыков аудирования, причем самостоятельное неограниченное прослушивание ведет к самосовершенствованию;

– тест множественного выбора одновременно концентрирует память студента, так и позволяет проконтролировать понимание различных типов информации;

– задание на завершение мысли или подстановку пропущенной информации активизирует коммуникативные навыки;

– задание на соответствие: дефиниция-слово, слово-дефиниция – развивают память;

– ответы на специальные вопросы являются мостиком к самостоятельному речевоспроизведению.

– задания на симуляции ситуаций являются важным фактором приобретения профессиональных компетентностей [4, с.7].

Самостоятельный просмотр видео и прослушивание аудиозаписей, сопровождаемые рядом упражнений на понимание, включая контроль тестом множественного выбора с возможностью проверить правильность результата способствует развитию коммуникативной компетентности.

Развитие и активизация грамматических навыков может быть предложена преподавателем в качестве прохождения ряда разработанных тестов в системе он-лайн [3, с.57].

Таким образом, учебный процесс в вузе должен развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческого применения полученных знаний. Данные навыки формируются с помощью активного включения студента в учебный процесс, умению самостоятельно оперировать учебным материалом с целью его дальнейшего использования в определенных сферах общения.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы саморазвития личности студента вуза в процессе изучения иностранного языка. Дальнейшего исследования требуют разработка дидактического обеспечения процесса творческого саморазвития личности в сфере изучения иностранных языков; организация научно-методической работы в вузе по включению преподавателей в пространство творческого саморазвития личности в процессе изучения иностранных языков.

Литература:

1. Роджерс К. Р. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.164-168.

2. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін [Текст] : Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Слободян Ольга Петрівна ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 305 арк.

3. Фомина С. Б. Использование потенциала коммуникативной методики при обучении студентов неязыковых высших учебных заведений иностранному языку / С. Б. Фомина // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU», 2016. – С.55–60. – №39 (ноябрь) – 216 с.

4. Fomina S. B. Formation of foreign language communicative competence in teaching university students / S. B. Fomina // Zbior artykułow naukowych.

Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Naukowe Wyszukaj" (30.10.2015 – 31.10.2015) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015.

5. Williams R. L., Stockdale S. L. Classroom Motivation Strategies for Prospective Teachers / R. L. Williams, S. L. Stockdale // The Teacher Educator. – 2004. – 240 p.

**РОЛЬ И МЕСТО СТРАНОВЕДЧЕСКИХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОФИЛЬ: НЕМЕЦКИЙ И
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ**

Цыпкин Эрнест Иосифович

доцент кафедры немецкого и французского языков ИИЯ
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, РФ

***Аннотация:** В статье рассматривается возможность объединения, расширения, координации специальных дисциплин и курсов, которые включены в программу подготовки бакалавров педагогического образования по профилю: «иностраный язык» с дисциплинами по выбору, элективными курсами, предлагаемыми обучающимся вуза по выбору. Необходимость этих курсов очевидна, в чем убедил нас многолетний опыт работы на факультете/институте иностранных языков. Содержание статьи совпадает с основными положениями Программы РФ «Развития образования», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017, в котором особо выделены роль и значение гуманитарных дисциплин.*

***Ключевые слова:** страноведение, зарубежная культура и литература, история Германии, социокультурное содержание, интердискурсивность.*

В условиях современной глобализации и высокой конкуренции зачастую профессиональная деятельность требует владения необходимыми компетенциями в решении профессиональных задач на иностранном языке.

Практическое владение иностранным языком является насущной потребностью профессиональной жизни специалиста, что накладывает особую ответственность на будущего учителя иностранного языка. [3, с. 5] Изучение немецкого языка для профессионального общения требует от обучающихся приобретения за годы учебы лингвистического и культурного капитала: в нашем случае немецкого языка, получения знаний, умений и навыков, а также усвоения культурных норм и форм поведения.

Такой капитал должен позволить будущему бакалавру находить быстрое решение в школьной аудитории, активизировать познавательную деятельность учащихся и повышать их мотивацию, что улучшает эффективность урока иностранного языка.

Приоритеты современного образования средней и высшей школы РФ направлены в настоящее время на формирование ключевых компетенций, под которыми следует понимать систему универсальных знаний, навыков, умений, а также опыт самостоятельной деятельности обучающихся. Присоединение

Российской Федерации к Болонской декларации привело к переходу на 2-3-уровневую подготовку учителя. [2, с.65-66] Переход на новые образовательные стандарты как в высшей школе, так и общеобразовательной заставляет задуматься над тем, что нужно изменить в подготовке учителя иностранного языка. Прежде всего следует ясно представлять себе будущую сферу и область деятельности учителя-бакалавра, следует учитывать требования работодателя, каковым является в первую очередь образовательное учреждение, реальные условия рынка. Принимая во внимание то обстоятельство, что наши выпускники, имеющие степень бакалавра, могут быть востребованы, что подтверждают реалии сегодняшнего времени, в разного рода учебных и курсовых центрах, учреждениях дополнительного и внешкольного образования, некоммерческих организациях по работе с молодежью, мы обязаны дать обучающимся основы многих знаний разного уровня и в разных областях. Все сказанное выше объясняет особую важность и актуальность дисциплин страноведческого и культурологического содержания и курсов по выбору обучающихся, которые в той или иной мере и степени углубляют и расширяют знания и кругозор будущего учителя иностранного языка. Новая Государственная программа

РФ о «Развитии образования» прямо говорит об этом. В документе подчеркнута необходимость сохранения лидирующих позиций Российской Федерации в Международном исследовании качества чтения и понимания текста (PIRLS). В этом важном государственном документе предусмотрена серьезная работа по улучшению позиций России в Международной программе оценки образовательных достижений учащихся (PISA). В правительственном документе весьма важном для образовательных учреждений прямо говорится также и о расширении программ дополнительного образования, которые должны охватить 71% детей в возрасте от пяти до восемнадцати лет. Много внимания в соответствии с Программой образовательные учреждения должны уделить «Олимпиадному движению школьников». [3]

Поэтому нам необходимо предложить будущим учителям новое содержание традиционных учебных дисциплин. В Федеральных государственных стандартах по подготовке бакалавров выбрано понятие «компетенция», понимаемая как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей), а также способов деятельности, обеспечивающих ее готовность к компетентному решению профессиональных задач. Соответственно появляется понятие «компетентность» - реализованный на практике комплекс соответствующих компетенций, включающих личностное отношение человека к ним и предмету деятельности. И хотя компетентность формируется главным образом за пределами вуза, без знаний в области страноведения, зарубежной культуры, литературы, истории стран изучаемого языка компетентный подход является способом достижения нового качества образования, который помогает учителю решать конкретные задачи или проблемные ситуации, невозможен.

С нашей точки зрения особую важность, роль и значение при подготовке бакалавров педагогического образования по профилю «иностраный язык»

имеет курс «Лингвострановедение и страноведение», который в полном соответствии с программой предлагается обучающимся в 1-2 семестре. Этот курс нуждается в серьезной корректировке и дальнейшем углублении. Нам представляется, что первоначальные знания, которые обучающиеся получают в течение двух семестров, абсолютно недостаточны для полноценного специалиста, который должен выдержать конкуренцию в борьбе за рабочее место, что, кстати, стало характерным явлением для школ города Петрозаводска в последние 5-7 лет. Перевод в ближайшее время ЕГЭ по иностранному языку в число обязательных требует от учителя особо глубоких знаний, которые он должен передать обучающимся. Поэтому мы выделили некоторые темы курса, представляющие особую трудность для обучающихся. В течение многих лет мы проводили опрос обучающихся первого семестра, предлагая им ответить лишь на один вопрос: «С чем вы ассоциируете Германию, Австрию, Швейцарию?». Суммируя многолетние результаты, мы пришли к следующему выводу:

а) Германия: немецкий язык, Берлин, спорт. Ни в одном из ответов не было упоминания о церкви, моде, науке, СМИ, список можно было бы продолжить и дальше. Имена И.- В. Гете, Ф. Шиллера называют не более 5-15%, зато М. Шумахера – около 50%.

б) Австрия: горы/Альпы, Вена, немецкий язык, В. А. Моцарт. Никто не знал официального названия этой страны: Bundesrepublik Österreich. Культура австрийского народа остается для всех «тайной за семью печатями».

в) Швейцария: часы, банки, горы. В некоторых ответах: кантоны, сыр. Официального названия страны (Schweizerische Eidgenossenschaft) не назвал никто.

На просьбу преподавателя представить страну, был получен такой образ-ответ:

Германия – страна М. Шумахера, отличных футболистов, элитарной культуры, строгих полицейских и классных автомобилей.

Австрия – страна классической музыки, горнолыжников, родина А. Шварценеггера. Несколько человек назвали имя Э. Елинек (лауреат Нобелевской премии по литературе за 2004 год).

Швейцария – страна высококачественных продуктов и сыра с шоколадом. В некоторых ответах встретилось имя теннисиста Р. Федерера.

Поэтому мы хотели бы остановиться на некоторых темах, которые представляют для обучающихся особую трудность. В теме «Государственное устройство» приходится в начале объяснять такие понятия, как-то: законодательная и исполнительная власть, верхняя и нижняя палаты парламента, парламентская и президентская республика, социальное государство с рыночной экономикой. При толковании многих понятий преподавателю приходится привлекать сведения из сферы политики, юриспруденции, философии и т. д.

Не менее трудна тема «Экономика», потому что низкий уровень знаний вчерашних абитуриентов ставит в тупик современных студентов университета. Школьный курс «Обществознание», видимо, изучается повсеместно достаточно

формально, так как в классах среднего звена этот предмет не требует серьезного отношения к себе, а в классах старшей ступени обучения главное место занимает иностранный язык. Мы можем позволить себе такое суждение, потому что нам хорошо известны школьные учебники и пособия по этому предмету. Да и данные анализа результатов по трем предметам: русский язык, иностранный язык и обществознание подтверждают наше мнение. Если по иностранному языку средний балл поступивших на немецкое отделение равен 80-83, по русскому языку – свыше 80, то оценка ЕГЭ по обществознанию редко превышает цифру 70. А в 2017/18 учебном году никто из поступивших на немецкое отделение не смог похвастаться результатом более 70 баллов, было опрошено 28 человек. К тому же весьма затруднительно использование терминологии, потому что первокурсники морально слабо готовы к восприятию таких «тонких материй». Весьма любопытная картина наблюдается при рассмотрении темы «Система образования и высшая школа в ФРГ» в сравнении с системой российского образования, когда мы ведем речь о вхождении России в Болонский процесс. Наши питомцы с удивлением обнаруживают, что российская школа не так уж и плоха. Тогда возникают недоуменные вопросы: «Почему немецкая общественность ратует за школу продленного дня?» (Ganztagschule), а мы, которые ее изобрели и некогда «внедрили», отказываемся от этой модели? Почему немецкие реформаторы все чаще и чаще отдают предпочтение гимназии с сокращенным сроком обучения, а мы стремимся «продлить» школьные годы?

Почему немецкие университеты обладают большей автономией, чем наши?» И таких «почему» великое множество. Все это становится весьма важным для нашего университета, потому что ПетрГУ вошел в число опорных университетов России, а число иностранных студентов у нас постоянно растет, как растет и число наших выпускников - бакалавров, которые хотят продолжить учебу в магистратуре европейских стран: Польше, Чехии, Венгрии, Германии, Финляндии, Норвегии.

Известные трудности испытывают наши первокурсники при рассмотрении чисто географических тем: географическое положение и границы, ландшафтные зоны, население и т. п. В течение ряда лет нами были проведены опросы студентов относительно их оценок по географии в школьном аттестате, результаты оптимизма не внушают: очень низок процент отличных оценок (менее 20), достаточно велико число оценок «удовлетворительно» (в разные годы их число превышало 20%). Для первокурсников сложны все темы экономической географии, поэтому приходится проводить экономический «ликбез». Правда, к концу обучения в университете будущие бакалавры начинают относительно уверенно оперировать географической терминологией, чему способствуют также и практические занятия по немецкому языку. Кстати сказать, нам пришлось в течение 18 лет читать курс «Страноведение Франции» на французском отделении, а уже несколько десятилетий «Страноведение страны второго языка» на английском отделении. Уровень знаний всех студентов примерно равный. Последние годы к нам в ИИЯ поступают абитуриенты из Мурманской, Ленинградской областей, близлежащих районов

Вологодской области и мы позволяем себе утверждать, что выпускники школ Карелии ничуть не отличаются в худшую сторону от выпускников близлежащих субъектов РФ.

Все сказанное выше объясняет особую важность и актуальность курсов и дисциплин по выбору. Нами разработаны элективные курсы, которые дополняют и расширяют знания обучающихся и хорошо координируются с программной дисциплиной «Лингвострановедение и страноведение» немецкоязычных стран, назовем некоторые из них:

- Узловые вопросы немецкой истории в контексте мировой и европейской истории

- Новая и новейшая история немецкоязычных стран.

Эти дисциплины по выбору помогают создать достаточно полную и целостную картину немецкой истории в общих чертах. С помощью дисциплин по выбору мы пытаемся выработать у обучающихся навыки организации самостоятельной работы, предлагая им темы для рефератов и стимулируя их к проведению исследовательской работы, подготавливая к выступлению на традиционной Межвузовской межрегиональной научно-практической конференции, которую ежегодно проводит ПетрГУ. Так на 69-ой конференции ПетрГУ в апреле 2017 года работала секция «Страноведение, история, литература Германии», на которой выступили будущие учителя-бакалавры – студенты первых трех курсов ИИЯ, назовем некоторые темы выступлений: «Мартин Лютер и Жан Кальвин», «Народная реформация Томаса Мюнцера», «Виттенберг в год 500-летия Реформации», «Эпический театр Б. Брехта», «И. С. Бах в Гамбурге». Положительным моментом в работе секции явилось участие студентов английского отделения ИИЯ, Северного филиала Правовой академии Минюста, а также учащихся-исследователей из лицея N40 г. Петрозаводска. Подобная секция с более широким охватом участников запланирована на апрель 2018 года.

Говоря о немецкой истории, мы выделили главные темы для полного понимания исторического процесса: Франкская империя, Священная Римская империя германской нации, 30-летняя война, Первая и Вторая мировые войны, «холодная война» и новейшая история: раскол и объединение Германии. Мы так или иначе касаемся глобальных тем мировой истории, затрагиваем проблему советско/российских отношений с Германией после Второй мировой войны, тему побратимских отношений Карелии и Петрозаводска с Нойбранденбургом и Тюбингеном, тем самым нам удастся повысить культурологический уровень и кругозор обучающихся, углубить их знания в разных сферах знаний, что сегодня весьма злободневно, учитывая реалии 2018 года: Олимпийские игры в Южной Корее, американские санкции против России, успех движения «Альтернатива для Германии» на последних выборах в бундестаг ФРГ, выступление 6 премьер-министров федеральных земель ФРГ, когда они потребовали отмены санкций против нашей страны. Важность и необходимость предложения курсов по выбору объясняется еще и тем, что современная школа в условиях сдачи ЕГЭ не дает полной картины мировой истории или, что еще хуже, «стыдливо» умалчивает о некоторых событиях

конца XX и начала XXI веков. Не случайно признавались многие студенты первых семестров по программе бакалавриата, что только в стенах университета они полюбили историю и весьма сожалеют, что школьный курс истории не вызвал у них по разным причинам никакого интереса.

Особое место в числе дисциплин, которые мы предлагаем, занимает курс «Политическая система немецкоязычных стран», который помогает заполнить многие «лакуны» в знаниях будущих учителей. Тематика этого курса варьировалась дважды, основные темы остаются неизменными, назовем их:

- Государственное устройство ФРГ, его особенности
- Государственное устройство ФРА, его особенности
- Государственное устройство Швейцарского Сообщества, Великого герцогства Люксембург и княжества Лихтенштейн.

К курсу «Страноведение и лингвострановедение Германии» непосредственно примыкает и очень тесно связан с ним курс «Зарубежная культура и литература». Задача этого курса – помочь обучающимся усвоить культурно-исторические термины, литературоведческие и историко-литературные термины, правильно понимать историко-литературный процесс. Говоря о литературе как о виде искусства и как об эстетическом феномене, выявляя общие закономерности и особенности развития литературы в любую эпоху, мы стараемся, насколько это возможно, показать в каждом конкретном случае литературу в контексте культуры и цивилизации исторического периода, на фоне наиболее значительных явлений в архитектуре, живописи, музыке, театральном искусстве, социокультурная сторона всегда присутствует при рассмотрении творчества любого писателя, характеристики того или иного литературного явления. [4, с. 2-13]

Мы разработали небольшой по объему курс «Новейшая литература немецкоязычного пространства». Как мы полагаем, эту дисциплину нужно обязательно скоординировать с двумя курсами: «Зарубежная культура и литература» и «Лингвострановедение и страноведение». Современная литература немецкоязычного пространства заслуживает понимания и ясного представления у будущего учителя иностранного языка. Новейшая литература немецкоязычных стран за последние 18 лет была трижды отмечена Нобелевской премией по литературе: Г. Грасс, Э. Елинек, Г. Мюллер, на сцене российских театров и сегодня с успехом идут пьесы швейцарских драматургов М. Фриша и Ф. Дюрренматта. В последние годы даже появился новый термин «интердискурсивность», который активно входит в научный оборот, характеризует взаимодействие между различными типами дискурса, т. е. интеграцию, перекрещивания различных областей человеческого знания и практики. Приведем пример для подтверждения нашей мысли. Возьмем произведение Г. Грасса «Мое столетие» - сборник ста новелл. Здесь в линейно-хронологической форме выражен субъективный взгляд автора на столетие. Каждый год прошедшего столетия иллюстрируется одним конкретным эпизодом, что является, по мнению автора, довольно важным моментом в ретроспективном плане и достойным изложения. Понять книгу Г. Грасса без знания истории и культуры Германии читателю невозможно. Приведем еще

один пример, более простой для понимания. В романе Б. Шлинка «Чтец» понять психологию, метаморфозы жизни, эволюцию мировоззрения героини в годы национал-социалистического режима 1933-1945, служившей надзирательницей в женском концлагере, нельзя. Без вышеназванного курса будущему учителю сложно разобраться в творчестве как известных писателей (П. Зюскинд, Г. Грасс, К. Вольф и др.), так и наших современников. При подготовке бакалавров – учителей иностранного языка мы можем предложить дополнительные курсы «Немецкий язык для деловых людей», «Календарные обряды и обычаи народов немецкоязычных стран». Они были актуальны и популярны на ФИЯ, когда мы готовили специалистов.

Оказался успешным курс «Материальная и духовная культура Карелии», который в соответствии с программой изучается в I семестре. Мы воспользовались опытом ФИЯ МГУ им. Ломоносова, где более двадцати лет преподают курс «Регионоведение России». Учитель иностранного языка должен и обязан дать краткую информацию любому иностранцу о своей стране и научить этому своих учеников. Для успешной реализации этого проекта нами было создано учебное пособие «Карелия. Факты и цифры» на немецком языке. [5]

Литература:

1. Касевич В.Б., Светлов Р.В., Петров А.В., Цыб А.В. Болонский процесс. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. – 108 с.
2. Борисова Е. М. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка в европейской системе уровня владения иностранным языком // *Deutsch kreativ*. 2004. N3. С. 2-6
3. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». [электронный ресурс] – Режим доступа: «КонсультантПлюс», в локальной сети МУ «ЦБС» - Загл. с экрана
4. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения /В. В. Сафонова// *Иностранные языки в школе*. – 2014. – №11.– С. 2-13
5. Цыпкин Э. И. *Karelien: Tatsachen und Zahlen*/ Э. И. Цыпкин. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2016. – С. 4-5.

АВТОРСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Чернышова Лариса Ивановна,
кандидат филологических наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация.** В статье рассматривается проявления авторской индивидуальности в организации текстовой структуры научного стиля речи. Определено, что элементы индивидуально-авторского стиля в научном тексте наблюдается в организации изложения содержательно-фактуальной информации, формализованных и вербальных средствах выделения основного в текстовом материале, собственно языковых средствах авторской манеры изложения. Вкрапление элементов эмоциональности и экспрессивности является органичным компонентом научного мышления.*

***Ключевые слова:** индивидуально-авторский стиль, научный текст, структура высказывания, элемент, содержательно-фактуальная информация, эмоциональность.*

Научному тексту присуща собственная функционально-авторская парадигма, интегральным признаком, или архисемой которой является творческий метод автора, реализуемый в структуре его произведений [3, с. 128]. По особенностям осмысления идеи, освещение тех или иных проблем в художественном и разговорно-бытовом стиле фигура автора иногда легко прослеживается, тогда как в официально-деловом она полностью нивелирована, а в научном полурастворена.

Такие черты письменной формы языка как традиционность и письменный консерватизм проявляются в научных текстах с особой выразительностью. Общеобязательные нормы графики, орфографии и пунктуации, действующие в письменных вариантах всех стилей языка, в научных текстах поддерживаются строгими правилами употребления научных символов, правилами сочетания в тексте символов и графических знаков, значительным количеством четко отшлифованных формулировок (законов, правил, теорем).

В научных текстах строительной отрасли сохраняются общие тенденции организации научного текста, такие как точность, лаконичность в выражении мыслей, терминованность, безликость, широкое использование абстрактной лексики и тому подобное. Но наряду с системной организацией научных текстов вообще, и научно-строительных в частности, иногда имеет место тяготение к экспрессии, образности, проявлению авторской индивидуальности.

Для научного текста, который, как известно, не выполняет эстетико-познавательной функции, господствующим принципом выступает логическая

организация сообщения, ясность и точность изложения информации. Всякое проявление индивидуального в структуре высказывания является допустимым вкраплением в текст научного изложения, не представляя собой обязательного компонента.

Авторская индивидуальность проявляется, во-первых, в организации текстовой структуры произведения и, во-вторых, в системной повторяемости определенных элементов в строении текста, что и определяет авторский стиль [3, с. 128]. При этом следует отметить, что законы жанра научного стиля всегда накладывают ограничения на возможности реализации индивидуально-авторских элементов в письменной форме научного текста.

В первую очередь авторская индивидуальность проявляется в отборе и систематизации представляемой информации. Сам автор определяет информацию как основную или дополнительную, формирует основной "сюжет" произведения и этапы изложения материала, путь и логику собственных рассуждений; организует отбор необходимой и достаточной информации, которая обеспечит объективность изложения текстового сообщения и последующих выводов.

В членении текста на отдельные значимые сегменты с помощью системы специальных цифровых или буквенных обозначений прослеживается желание автора показать зависимость и подчиненность отдельных частей высказывания. Одновременно в таком членении косвенно проявляется концепция самого автора относительно взаимообусловленности выделенных частей [2, с. 55]. Системность в организации содержания, которая является обязательной чертой письменного текста, в научно-строительных статьях автором часто дополняется графически выраженной системностью, которая проявляется в использовании формализованных средств выделения основной информации, сегментации текста, подстрочных примечаниях и тому подобное.

Цитаты и ссылки на труды других исследователей используются автором для подтверждения собственной позиции, или для сопоставления ее с чужим мнением, или для изложения чьих-то взглядов. Авторская позиция прозрачно выступает в процессе критического обзора существующих научных положений, результатов экспериментальных исследований и т.д., констатируя факт согласия / несогласия с ними.

Элементы индивидуально-авторского стиля можно наблюдать в склонности к использованию проспективных или ретроспективных отступлений в процессе изложения содержательно-фактуальной информации. Автор научного текста, возвращаясь к ранее изложенным фактам, понимается, придает им определенное значение и заставляет читателя удерживать в памяти отдельные моменты сообщения с целью или восстановления в памяти ранее представленных сведений, важных для дальнейшего развертывания изложения, или переосмысление этих сведений в новых условиях, в другом контексте.

Признаком индивидуально-авторского стиля, по нашему мнению, можно считать склонность автора к амплифицированности (развернутости) при подаче содержательно-фактуальной информации, которая проявляется в объяснениях, толкованиях, дополнениях, иллюстративном материале, значительно облегчая

восприятие и усвоение содержания сообщения. Как противоположность выступает склонность автора к смысловой конденсации сообщаемого, кодированию элементов высказывания, информативной насыщенности предложений. Все это демонстрирует высокий интеллектуальный уровень автора высказывания, глубокую профессиональную осведомленность, стилистическую ловкость, например: *На примере решения задач генерации технологических маршрутов формирования кристалла ИС и синтеза алгоритма его анализа с учетом особенностей преобразований в объеме кристалла и оборудовании, возможностей детерминированных моделей организации данных процессов, доказана практическая ценность предложенного подхода к построению гибридных САРР.*

Элементы эмоциональности и экспрессивности как частное проявление авторской индивидуальности появляются в научных статьях не как средство замещения интонации, мимики, жестов устной речи, а как органичный компонент научного мышления. Одной из причин проникновения эмоциональных элементов в научный стиль, по мнению многих ученых, следует считать научную полемику, которая является обязательным явлением, сопровождающим процесс познания, процесс поисков истины. Например, в научной статье прикладного характера, которая представляет для обсуждения проблему несоответствия между стандартизированными требованиями Госстроя и стандартами, которые используют производители при изготовлении арматуры, наблюдаем вкрапления в научное изложение элементов эмоционально окрашенного авторского понимания положения вещей: *"... такое игнорирование норм проектирования не привело на практике к усилению внимания относительно проблемы отказа железобетонных конструкций. Возникает вопрос, в чем тут дело? По мнению автора статьи, нас спасают три обстоятельства: во-первых, дает о себе знать осторожность квалифицированного проектировщика, который ...; во-вторых, дополнительный запас надежности обеспечивает наличие нескольких стержней, ...; в-третьих, минимальное значение R_s несколько превышает расчетное сопротивление арматуры ... "* Эмоционально-оценочные элементы в авторских рассуждениях в основном имеют интеллектуально-экспрессивную основу: слово *игнорирование* содержит объективную эмоционально-оценочную окраску, которая является следствием его понятийного значения; разговорная стилистическая окраска конструкций *нас спасает, в чем тут дело, дает о себе знать* субъективно оценивает факт, сохраняя объективность его констатации.

Вводная и заключительная части статьи характеризуются не только частичной факультативностью относительно текста сообщения, но и одновременно связаны с ним с целью эффективного воздействия на адресата, поскольку могут определять научную позицию автора (вводная часть), или содержать авторский взгляд на собственный вклад в решение рассматриваемой проблемы или перспективу ее разработки (выводы).

Собственно-научный, научно-информативный, научно-производственный подстили русского языка включают две группы текстов: жанровая принадлежность первой группы допускает индивидуально-авторское

осмысление и освещение темы и идеи произведения, вкрапление разностилевых элементов в полотно научного произведения (монография, статья, доклад, реферат и т.п.); вторая группа составляет значительный по объему поток почти "безымянной" информации в виде реферативных журналов, сообщений, каталогов, инструкций, обзоров, проспектов и т.п., характеризующейся высокой степенью стандартизации, определяя авторское присутствие как нулевое, демонстрируя основные черты научного стиля.

На количественные пределы проявления индивидуального стиля влияет и жанровая модификация научного произведения. Так, собственно-научный и научно-прикладной вид статей допускают существование вербально выраженной авторской позиции, научно-популярный вид может быть насыщен ею, а научно-информативный демонстрирует почти полное ее отсутствие.

Итак, авторская индивидуальность в научных текстах может проявляться в системной организации изложения содержательно-фактуальной информации, формализованных и вербальных средствах выделения основного в текстовом материале, собственно языковых средствах авторской манеры изложения.

Литература:

1. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной модели языка / М. В. Всеволодова. – М. : Изд-во МГУ, 2000 – 502 с.

2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981 – 140 с.

3. Загнітко А. П. Текст як лінгвістична категорія / А. П. Загнітко. – Лінгвістичні студії : Зб. наук. праць. – Вип. 3. – Донецьк : ДонДУ, 1997. – С. 106 - 131.

IV. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377:372.8

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО БИОЛОГИИ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гризодуб Наталья Викторовна,
аспирант кафедры педагогики
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** Статья посвящена разработке методической системы обучения биологии в контексте непрерывного образования. В статье анализируются различные трактовки понятия «методическая система обучения». Автором уточнено понятие «методическая система формирования готовности студентов колледжа технического профиля к самостоятельной работе по биологии». Определены факторы оказывающие влияние на процесс формирования готовности студентов к данному виду учебной деятельности.*

***Ключевые слова:** методическая система обучения, качество образования, формирование готовности студентов к самостоятельной работе.*

Непрерывное образование доминирующая и неотъемлемая часть, лежащая в основе подготовки современного специалиста, востребованного на рынке труда. Приоритетными в образовательном пространстве колледжа технического профиля на сегодняшний день становится способность студентов к непрерывному обучению.

Таким образом, реализация поставленных приоритетных ориентиров процесса обучения в сфере среднего профессионального образования, и роли отведенной на самостоятельную работу обучающихся, на первоочередный план выдвигается проблема формирования готовности студентов к данному виду учебной самостоятельной работы.

Формирование готовности к самостоятельной работе формируется в контексте развития у студентов универсальных учебных действий, формирование познавательной активности, посредством реализации в учебном процессе методической системы обучения. Грамотное построение преподавателем методической системы обучения обеспечивает условия для

непрерывного образования студентов, тем самым поддерживает социальный заказ общества в сфере среднего профессионального образования на специалистов среднего звена, которые в объеме производительных сил нашей республики составляют в разных отраслях до 80 процентов и являются важнейшим фактором инновационного экономического роста.

Исследование понятия категории «Методическая система» рассматривается нами как единство целей обучения, содержания, методов обучения, форм и средств обучения.

Следовательно, в методической системе обучения метод обучения выступает доминирующим, и в зависимости от выбранных методов обучения методические системы становятся целостным образованием, в котором ведущим становится непосредственно цель обучения, от которой ведется отбор содержания с выстраиваемыми методами, формами и средствами обучения.

Понятие МС рассматривалась многими исследователями, каждый автор давал свое определение МС: Л.В.Занков, характеризует МС как систему, в которой доминирующая роль отводится дидактическим принципам и их реализацией[2]. Н.Е.Кузнецова и М.С. Шаталов под МС представляет собой единство и взаимосвязь ее цели и задач, содержания, деятельности субъектов, дидактико-методического комплекса, образовательных результатов и управления качеством обучения [3, с. 14], А.В. Могилев [4] указывает на степень развития сферы образования, развития социальной сферы жизни, тем самым обуславливает переосмысление форм и методов в контексте новых социальных условий. Исследователь О.Н. Пономарева[5] отмечает модернизацию МС в определенных социальных условиях.

Мы подметодической системой формирования готовности студентов колледжа технического профиля к самостоятельной работе по биологии, будем понимать динамическую систему, учитывающую социальный заказ системы образования на специалистов среднего звена, включающую цели, содержание, методы, средства, виды и формы самостоятельной работы студентов, ориентированного на личность студента, и имеющая общую направленность на активизацию его личного потенциала и уровня познавательной активности, обеспечивающие взаимодействие преподавателя и студента, как субъектов образовательного процесса, тем самым влияя на качество обучения. Взаимодействие осуществляется посредством планирования, контроля и оценки учебной деятельности студентов, со стороны преподавателя, а также уровня самооценки собственных учебных достижений непосредственно самими студентами.

Рассматривая категорию «качество обучения», мы придерживаемся трактовки данного понятия М. М. Поташником[6], что «качество обучения – соотношение цели и результатов обучения, как меры достижения целей, при этом цели заданы только операционально и спрогнозированы в зоне ближайшего развития каждого ученика». Таким образом, мы будем понимать под качеством самостоятельной работы студентов в колледже технического профиля при изучении биологии - достигнутый уровень освоения содержания образования, учебной дисциплины биология, через процесс целеполагания,

посредством методов, видов и форм самостоятельной работы студентов; психологическую готовность к учебной и профессиональной деятельности обусловленную индивидуальными возможностями и потребностями каждого студента.

Теоретическое освещение данной проблемы указывает на наличие множества факторов, внешних и внутренних, которые оказывают влияние на процесс формирования готовности студентов к данному виду учебной деятельности, а в целом и на эффективность обучения студентов колледжа по учебным дисциплинам. К внешним факторам мы соотносим:

- Период адаптации к новой учебной среде, в отличие, от среднеобразовательной школы.

- Увеличение объема учебного материала за короткий промежуток времени (изучение биологии в школе продолжается на протяжении 10-11 классов, в рамках среднего профессионального образования, изучается на протяжении первого курса). Таким образом, преподавателю нужно корректировать содержание теоретической части;

- Количество часов отведенного на изучение учебной дисциплины «Биологи», согласно рабочей программе, в школе: 10 класс -105 часов (3 раза в неделю) и 11 класс - 105 часов (3 раза в неделю). В рамках изучения в образовательном пространстве колледжа технического профиля, обусловленных учебным планом по профилю подготовки, 79 часов, из них 57 аудиторных, 22 выносятся на самостоятельную работу, следовательно, предмет изучается 1 раз в неделю. Таким образом, мы можем говорить об интенсификации процесса обучения;

- Изменение соотношения между новым учебным материалом и его закреплением (недостаточно времени на устный опрос студентов), следовательно, преподавателю необходимо менять формы, средства и виды работы со студенческой аудиторией;

- Учебная литература рассчитана на курс общеобразовательной школы, таким образом, становится вопрос об адаптации данного вида учебной литературы под специфику данного учебного заведения и контингент обучаемых, учитывая все выше перечисленные трудности;

К внутренним факторам мы относим: низкий уровень когнитивных умений; наличие внешней мотивации; низкий уровень волевой саморегуляции; низкий уровень самостоятельности.

Исходя из содержания внешних и внутренних факторов, содержание психологической готовности к обучению в целом, «готовность» мы определяем как интегративные значимые качества личности. Эти «значимые качества личности» состоят из подструктуры индивидуальных качеств, обеспечивающих личностно- мотивационную основу, которая в свою очередь, складывается из учебно-важных качеств, дающую студенту представления о способах деятельности. Все выше обозначенное, позволило нам сделать акцент на содержательных компонентах методической системы обучения (цель, содержание, методы, формы и средства обучения) и выделить компоненты методической системы, в виде функциональных блоков (мотивационно-

целевой, содержательно-деятельностный, критериально-оценочный и рефлексивный), которые взаимосвязаны, и оказывают прямое, непосредственное, взаимное влияние на каждый элемент системы, тем самым отождествляющих ее целостность, гибкость, управляемость.

Первый блок – мотивационно - целевой, характеризует направленность развития личности студента на достижении им целей обучения, непосредственно связанных с формированием доминирующих мотивов за счет когнитивного компонента и возможностью коррекции мотивов за счет волевых компонентов. У студентов первого курса формирование мотивационно - целевого блока формируется неоднородно, прежде всего, это связано с личностными характеристиками и обусловлено возрастным критерием. Зачастую обучающиеся не имеют четкой учебной мотивации, это вызывает внутренние конфликты личности, такие как объективная оценка собственных возможностей и способностей, относительно самого процесса обучения.

Второй блок – содержательно - деятельностный, объединяет преподавателя и студента, как субъектов учебной деятельности. Содержательная часть блока включает в себя содержание обучения в учреждениях среднего профессионального образования, методы, средства, виды и формы работы на учебных занятиях. Специфика СПО предусматривает отбор содержания обучения, и представляет собой регламентированный объем часов, предусмотренных учебным планом, по каждому из направлений подготовки.

Третий блок - критериально - оценочный. объединяющий критерии, показатели, уровни и методы диагностики; составляет контроль результатов учебной деятельности студентов преподавателем. Критериальная часть блока состоит из пяти критериев:

1) Когнитивный критерий, определяет сформированность учебных умений и навыков познавательной активности по учебной дисциплине биология.

2) Мотивационный критерий, рассматривает уровень сформированности мотивации, относительно учебной деятельности. Определяет структуру учебной мотивации.

3) Волевой критерий, отражает уровень развития волевой саморегуляции студентов, относительно учебной работы. Определяет уровень самоорганизации студентов, упорство в достижении поставленной учебной цели.

4) Деятельностный критерий, выражается в сформированности умений и навыков, а также в способах овладения познавательной активностью студентов в учебной деятельности.

5) Рефлексивный компонент, характеризует уровень самооценки личных учебных достижений студентами[1, с.153].

Перечисленные критерии были объединены нами в интегральный показатель – «уровень формирования готовности студентов колледжа технического профиля к самостоятельной работе по биологии».

Последний четвертый блок МС, это рефлексивный, который отражает контроль и оценку самостоятельной учебной деятельности студентов, как со стороны преподавателя, так и самооценка собственных учебных достижений, со стороны студентов. Упорядоченности блоков МС, строго предопределены и отражают функции поставленных задач на каждом этапе выполняемой структуры.

Взаимосвязь каждого компонента методической системы, их своевременная коррекция со стороны преподавателя позволяет повысить эффективность процесса обучения, тем самым, способствуя повышению качества обучения, развивает у студентов такие качества, как правильное определение целей самостоятельной работы, осознание значимости самостоятельной работы. Изменение целеполагания ведет к изменению структуры учебной мотивации студентов. Контроль и оценка результатов позволяет корректировать уровень формирования готовности студентов к осуществлению самостоятельной работы по предмету и повысить качество обучения в целом.

В целом формирование готовности студентов к самостоятельной работе, направленно на формирование готовности к осуществлению учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности и представляет собой психолого-педагогический процесс, который, прежде всего, связан с изменением и развитием личности студента. Уровень готовности студентов к самостоятельной работе в колледже технического профиля основывается на методах организации учебной деятельности по дисциплине, которая базировалась на сочетании в себе полученных новых знаний, формирование компетенций, самоорганизации студентов, самоконтроля учебной деятельности, готовности к непрерывному образованию.

Для оценки эффективности данного процесса необходимо проследивать динамику его формирования, осуществлять педагогическое сопровождение на каждом его этапе для возможности своевременной его корректировки.

Литература:

1. Гризодуб Н.В., Чернышев Д.А. Критерии готовности к самостоятельной работе по биологии студентов колледжей технического профиля /Н.В. Гризодуб, Д.А. Чернышев//Донецкие чтения 2017: «Русский мир как основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса». Материалы Международной научной конференции студентов и молодых ученых[Донецк 16-17 октября 2017]. – Том 6: [Психолого- педагогические науки / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой]. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2017. – [с. 152]
2. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. - 3-е изд., дополн. [текст] / Л. В. Занков - М.: Дом педагогики-1999- 608 с [с.47–52]
3. Кузнецова Н.Е., Шаталов М.А. Проблемное обучение на основе межпредметной интеграции (На примере дисциплин естественнонаучного цикла): Учебное пособие. – СПб.: Образование, 1998.
4. Могилев А. В. Развитие методической системы подготовки по информатике в педагогическом вузе в условиях информатизации образования

[текст]/ Автореф. дис. д-ра пед. наук/А. В. Могилев Воронеж: ВГПУ-1999. 39 с. [с. 3]

5. Пономарева О.Н.Методическая система обучения экологии в средней школе [текст]: дис. доктора пед. наук:13.00.02/ О.Н.Пономарева. - Пенза, 2000.-270с.

6. Поташник М.М Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника - М.: Педагогическое общество России, 2000 - 448 с.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АВСТРИИ КАК СОСТАВНОЙ ЭЛЕМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кренёва Инна Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой немецкого и французского языков,
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, РФ

***Аннотация.** В статье рассматривается специфика и характерные особенности дошкольного образования в Австрии, его место в системе непрерывного образования в этой стране. В соответствии с аутентичными законодательными документами и образовательным стандартом описываются требования, предъявляемые к организации дошкольных учреждений. Статья подготовлена на материале немецкоязычных сайтов Министерства образования, науки и научных исследований Австрии, а также современных статистических источников в области дошкольного образования в этой стране.*

***Ключевые слова:** дошкольное образование, непрерывное образование, локальные законы, общегосударственный закон, педагогическая концепция*

Европейская педагогическая общественность осознает необходимость и значимость включения современного человека в процесс непрерывного образования в течение всей жизни. Понятие «непрерывное образование» стало употребляться в материалах форумов и конференций ЮНЕСКО, а также научных публикациях еще в середине 60х годов прошлого столетия, в связи с этим постепенно в европейских языках сформировалась соответствующая терминология. «В самом словосочетании «непрерывное образование» или «образование длиною в жизнь» (международная аббревиатура LLL) заложено пространственное, временное и индивидуально-личностное (внутреннее) измерение, поскольку индивидуальный образовательный путь всегда осуществляется в конкретном пространстве и на определенном временном отрезке. При этом в соответствии с современными теоретическими представлениями система непрерывного образования призвана обеспечивать как «вертикальную», так и «горизонтальную» образовательную подвижность (мобильность) человека. Движение по вертикали характеризуется переходом индивида от одного уровня формального образования к другому по различным образовательным траекториям. Это восхождение обеспечивается различными подсистемами: дошкольное, школьное, начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное, послевузовское образование (повышение квалификации). На этом фоне в каждой культуре складываются представления (концепты) того

или иного образовательного института, а также требования к стандартам образования (его качеству)» [1, с. 22].

Интересный опыт включения дошкольников в процесс непрерывного образования накоплен в Австрии. В Австрии не существует общегосударственного закона и единого стандарта по дошкольному сопровождению детей, в каждой из 9 федеральных земель руководствуются локальными законами в сфере семейной политики. Но в рамках договоренности от 2007г. между федерацией и федеральными землями был разработан образовательный стандарт (Bildungsrahmenplan) [2]. Этот стандарт вступил в силу с 2010г. и позволил руководствоваться единообразными основными положениями в работе с детьми в яслях и детских садах на территории всей Австрии. В педагогической концепции, созданной на основе стандарта, ребенок рассматривается как индивидуум, испытывающий радость от процесса обучения. Педагогические работники обязаны учитывать потребности и интересы ребенка, заниматься саморефлексией, непрерывным образованием, общаться с родителями в уважительной форме и выступать в качестве экспертов в воспитательном процессе.

В каждой федеральной земле есть свои особенности, но в целом дошкольное воспитание достаточно демократично. В качестве образовательных сфер здесь доминируют этика, эстетика, экология, социальные отношения, здоровый образ жизни и т.д. В Австрии, как и в Германии, дошкольное образование не является обязательным. Родители сами выбирают, куда и когда отдавать ребенка в дошкольное учреждение. Наряду с государственными садами есть и частные, но попасть в них значительно труднее. До 3 лет австрийцы могут отдать своего ребенка в ясли (die Kinderkrippe). В ряде федеральных земель ясли обозначаются словом die Krabbelstube или die Krabbelgruppe, т.е. само немецкое слово „krabbeln“ (ползать), входящее в состав этих понятий, указывает на помещение или группу, где маленький ребенок, еще не научившийся ходить, может передвигаться ползком. В федеральных землях Зальцбург и Каринтия даже определена минимальная граница, возраст, начиная с которого ребенка можно приводить в ясли -1 год. Четко уточняется и максимальная наполняемость группы в австрийских яслях - не более 15 человек, причем в Зальцбурге максимальное количество детей в группе равно восьми, в Верхней Австрии-10,Тироле-14. Ясли открыты с 7 утра, а закрываются в разных федеральных землях в разное время: в Вене- в 18.00, в Тироле- в 15.00. Австрийские ясли предназначены для детей, чьи родители работают.

С 3 до 6 лет дети могут посещать детский сад (der Kindergarten). Посещение является платным и не обязательным. Дошкольные учреждения не входят в систему образования в Австрии, поэтому здесь не обучают чтению и грамоте, однако детские сады признаются воспитательными учреждениями. От 70 до 90% австрийских детей (в зависимости от федеральной земли) посещают детский сад. С 2010г. для детей в возрасте с 5 лет (т.е. последний год дошкольного обучения) посещение дошкольного учреждения минимум в течение половины дня обязательно и является своеобразной подготовкой к

школе. Это правило прописано в законе и предполагает санкции, если родители его игнорируют. В соответствии с законом, родители должны будут заплатить большой штраф, пропуская занятия в течение последнего года в детском саду. Такая мера связана с подготовкой ребенка к школе, т.к. дети в Австрии обязаны к 6 годам хорошо знать немецкий язык (особенно это касается детей иностранного происхождения), иначе возникнут большие проблемы при обучении в начальной школе. Посещение последнего года дошкольного учреждения является бесплатным. Максимально разрешенная наполняемость группы варьируется от 20 (Тироль) до 25 (Вена, Зальцбург и др. земли) дошкольников.

В 90-е годы прошлого столетия широкое распространение в Австрии получили группы смешанного возраста/ состава (*Alterserweiterte Gruppen*). Таким образом в дошкольном учреждении предпринимаются попытки воссоздать атмосферу, напоминающую семейную. Такие «семейные» группы посещают дети от 1,5 до 10 лет (Бургундия) или даже до 15 лет (Зальцбург, Тироль), в Вене – от 3 до 10 лет. Максимальная наполняемость группы варьируется от 15 до 25 участников.

В четырех федеральных землях Австрии существует еще одна форма дошкольного учреждения - детские группы (*Kindergruppen*), однако данная форма дошкольного учреждения не получила широкого распространения. Как правило, такая форма дошкольного воспитания базируется на инициативе и материальной поддержке родителей, т.е. родители объединяют свои усилия по воспитанию детей и подбору педагога для этой группы, сами организуют эту группу и финансируют. Детские группы посещают дети от 3 до 6 лет, наполняемость группы - от 10 до 16 детей.

Еще одна своеобразная форма дошкольного воспитания Австрии - «родители на день» (*Tageseltern*). «Родители на день» предоставляются, как правило, организацией или объединением нянь/гувернанток, лишь в Вене 42% из них работают без контракта. Как показал анализ соответствующих документов, к подопечным таким «родителей» относятся дети в возрасте до 3 лет, однако в Нижней Австрии около 42% подопечных – дети младшего школьного возраста. Максимальная наполняемость группы варьируется от 3 до 7 детей. «Родители на день» в Австрии не являются типичным национальным или городским феноменом. В столице Австрии Вене эта форма дошкольного воспитания представлена в наименьшей степени. В сопоставлении с коллективными формами воспитания данная форма играет подчиненную роль, по данным 2016г. лишь 2% детей в возрасте 3-6 лет предпочли «родителей на день» [4].

1 мая 2013г. в Австрии вступил в силу федеральный закон по поддержке детей и молодежи (*Bundes-Kinder-und Jugendhilfegesetz*), позволяющий осуществлять тщательно спланированную охрану прав ребенка. Благодаря этому закону появляется реальная возможность избежать случаев насилия, злоупотребления и пренебрежения правами ребенка [6].

Новый закон также дает стимулы для появления единых федеральных стандартов, позволяющих определить требования к частным лицам и

социально-образовательным учреждениям для ухода за детьми, а также к приемным родителям и усыновителям. Согласно этому закону каждое социально-педагогическое заведение должно иметь основательную педагогическую концепцию, необходимое количество квалифицированных специалистов и подходящее помещение. Следует заметить, что данный закон подчеркивает значимость дошкольного воспитания и обучения в системе непрерывного образования.

Опираясь на законодательную базу Австрии, а также аналитические разработки экспертного сообщества, мы попытались рассмотреть, как осуществляется оценивание эффективности деятельности дошкольных учреждений в этой стране.

В австрийской конституции [3] четко оговорено, что все, что касается законодательной базы дошкольных учреждений, находится в ведомстве федеральных земель. Таким образом, ни министерство образования Австрии, ни министерство социальной защиты не вмешиваются в эту сферу. Исключением являются требования, предъявляемые к сотрудникам дошкольных учреждений, которые прописаны в рамках федерального закона [8].

Для того, чтобы обеспечить австрийские дошкольные учреждения высококвалифицированными сотрудниками, в последнее время открываются специальные высшие учебные заведения по направлению подготовки «Дошкольная педагогика». Следует заметить, что в немецком варианте используется термин *die Kindergartenpädagogik*, т.е. детсадовская педагогика, что подчеркивает тот факт, что для дошкольных учреждений типичны особые педагогические методы взаимодействия с ребенком [5].

В таких сферах, как реализация права на получение места в дошкольном учреждении, гарантированные часы на сопровождение в дошкольных учреждениях, размер платы за посещение детского сада, в образовательном стандарте существуют общие для всей территории Австрии предписания. Однако появление тех или иных законов связано с особенностями федеральных земель.

В Вене, столице Австрии и крупной федеральной земле, где ощущается острая потребность в дошкольных учреждениях для детей, чьи родители интенсивно работают, еще в 2013 г удалось принять закон о детских садах (*das Kindergartengesetzes*), в соответствии с которым единый образовательный стандарт обязателен для всех дошкольных учреждений. В последующие годы подобные законы принимаются и в других федеральных землях. Эксперты считают это событие важной вехой в истории австрийского дошкольного образования, поскольку впервые на законодательном уровне предписываются конкретные требования к содержанию образования и ставится цель достичь единого образовательного стандарта в детских садах. Благодаря этому важному закону детский сад теперь рассматривается в Австрии в качестве первоначальной образовательной организации, а не только учреждения, предназначенного обеспечить уход и присмотр за детьми (*Kindertagesbetreuung*) [7].

Образовательный стандарт – это инструмент, позволяющий реализовать четко сформулированную концепцию в образовательной практике. В общих чертах он допускает индивидуальное концептуальное развитие ребенка в каждом детском саду. Однако он обуславливает обеспечение достижения конкретного качества образования и способствует становлению менеджмента качества в детских садах. Цель образовательного стандарта - развитие определенных компетенций у детей, посещающих детский сад. Используемые формы работы в сфере детского образования выстроены таким образом, что пробуждаются и сохраняются интерес, любопытство и радость от процесса обучения. Дети получают импульсы и возможность для раскрытия личностных человеческих качеств, развития мышления и самостоятельности, необходимой для дальнейшей социализации. Практикуемые игровые формы обучения, которым чуждо принуждение, оказывают положительное влияние на мотивационную сферу детей. Оценить эффективность используемых приемов и методов обучения могут родители на основе разработанных оценочных листов (Checklisten), которые позволяют отразить устойчивость развития ребенка, посещающего детский сад. Таким образом, в функции инспектора из министерства образования (der Kindergarteninspektor) входит лишь методическое сопровождение разработки учебного плана, консультирование воспитателей в плане организации эффективной деятельности при взаимодействии с детьми и родителями, а также создание условий обеспечения преемственности в развитии ребенка, начиная с групп для детей младшего (ясельного) возраста, включая детские сады и группы продленного дня при детском саду или предприятии (der Hort).

В заключении следует отметить, что анализ дошкольного образования Австрии показал наличие четко выраженной системы с характерными национальными особенностями, присущими немецкоязычным странам. Такая четкая организация, несмотря на наличие определенных специфических черт в каждой федеральной земле, позволяет подготовить дошкольников к школьному обучению, избегая лишних стрессов, с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей и потребностей семьи и обеспечивает целенаправленное включение в систему непрерывного образования в этой стране.

Литература:

1. Колесникова, И.А. Концептосфера непрерывного образования: опыт лингво-педагогического исследования [Текст]: коллективная монография/ Колесникова И.А., Барымова Н.С., Гвоздева М.С. и др.; под ред. проф. Колесниковой И.А. – Петрозаводск: из-во ПетрГУ, 2016.– 140с.
2. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung//[Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.bmbwf.gv.at>
3. Deutsche Wikipedia. Verfassung Österreich //[Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/1455260>
4. Dörfler, S., Blum ,S. Europäische Kinderbetreuungskulturen im Vergleich/S.Dörfler//[Электронный ресурс]/Режим доступа:

http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/wp_82_kinderbetreuungskultur_en.pdf

5. Elementare Bildung und Betreuung in Wien. Statistik Journal Wien // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/statistik-journal-wien-1-2015.pdf>

6. Gesetzestexte- KJHG – Kinder und Jugendhilfegesetz // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.kindex.de/pro/index~mode~gesetze~value~kischr.aspx>

7. Kinderrechte // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.kinderrechte.gv.at

8. Klamert, S., Hackl, M., Hannes, C., Moser, W. Rechtliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen / S. Klamert // [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://media.arbeiterkammer.at/PDF/Kinderbetreuungsstudie_Dezember_2013.pdf

**ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ДОЛГОЛЕТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Кривошеева Галина Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме изучения и обоснования методологических подходов к формированию основ профессионального долголетия у будущих педагогов в условиях непрерывного образования. Раскрывается значение акмеологического, аксиологического, синергетического, гуманистического, системного подходов к проблеме формирования основ профессионального долголетия у будущих педагогов в условиях непрерывного образования. Указывается, что основой для решения данной проблемы выступает и конкретно-научная методология педагогической науки: антропологический, деятельностный, целостный, личностно-ориентированный подходы к процедурам научного поиска в их единстве. Отмечается, что каждый подход, согласно законам диалектики, обладает преимуществами и недостатками, а их совокупность предоставляет варианты возможных решений поставленной проблемы.*

***Ключевые слова:** будущий педагог, методологические подходы, профессиональное долголетие, профессиональное долголетие будущего педагога, непрерывное образование.*

Интеграция отечественной высшей школы в международное образовательное пространство предполагает качественную подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, способных к эффективной профессиональной деятельности на протяжении всей жизни, к профессиональному долголетию. В русле тенденций подготовки педагога к профессиональной деятельности, среди основных задач педагогического образования, выделяется необходимость модернизации деятельности высших педагогических учебных заведений. Наиболее важной является задача подготовки и воспитания педагогических кадров, способных работать на основе инновационных подходов к организации учебно-воспитательного процесса, собственного творческого непрерывного профессионального роста.

Современная образовательная парадигма и объективные мировые тенденции развития педагогического образования ориентируют на всестороннее и глубокое изучение методологической основы формирования основ профессионального долголетия у будущих педагогов в условиях непрерывного образования.

На современном этапе развития педагогической науки определение условий и факторов, стимулирующих процесс профессионального долголетия, творческого развития личности, педагогических средств развития творческих способностей учащейся молодежи, их творческой самореализации в течение жизни является крайне актуальным. Этим вопросом уделяли внимание такие ученые, как В. Алфимов, В. Андреев, Т. Барышникова, Л. Бондарев, Л. Дроздикова, Л. Левченко, Л. Митина, Л. Попов, С. Сысоева, Г. Шевченко и др. Проблема методологии педагогической деятельности и научных исследований стала предметом научного поиска среди зарубежных исследователей Ф. Вудфорта, К. Ингекампа, М. О'Коннора, Э. Стоуна, Б. Холмса и др. Педагогическая методология находит отражение в научных трудах философов В. Дмитриенко, Г. Петровой, М. Розова, А. Щедровицкого и др.; педагогов В. Гершунского, С. Гончаренко, В. Загвязинского, В. Краевского, В. Полонского, И. Лернера, М. Скаткина, В. Сластьонина и других. В большей степени ими рассматривается методика применения в педагогике общенаучных подходов: структурного, деятельностного, системного, кибернетического и других методологических подходов к профессиональной подготовке будущих учителей.

Несмотря на значительное количество научных исследований по проблемам методологии педагогического знания, методологические подходы к формированию основ профессионального долголетия у будущих педагогов в условиях непрерывного образования остаются малоисследованной проблемой в отечественной науке.

Цель статьи – определить и обосновать методологические подходы к формированию основ профессионального долголетия у будущих педагогов в условиях непрерывного образования.

Современные ученые (В. Афанасьев, И. Блауберг, В. Садовский, Г. Щедровицкий и др.) определяют уровни методологического знания: философская методология; общенаучная методология; конкретно-научная методология; методика и техника научного исследования (технологический уровень). В XX - XXI веке в центре внимания философов обозначились проблемы свободы выбора в саморазвитии, творчества как духовной сущности самовоспитания (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, В. В. Розанов, В.С. Соловьев, С.Л. Франк); самоценности личности, автономном духовном созидании, жизненном самоопределении, экзистенциальном выборе, способности человека к трансцендированию (М. Бахтин, М. Бубер, В. Дильтей, М. Шелер). В рамках философии культуры человека сформулированы конструктивные аксиологические и онтологические положения о специфике различных аспектов культуры человека: трудовой, интеллектуальной, нравственной (В. Библер, Н.Б. Крылова, И. С. Ладенко, М.К. Мамардашвили, В. М. Розин и др.).

При исследовании проблемы формирования основ профессионального долголетия у будущих педагогов в условиях непрерывного образования, для нас представляют интерес такие философско-педагогические теории, как прогрессивизм, социал-реконструктивизм, прагматизм. Будущий учитель, ориентированный на профессиональное долголетие, обеспечивает с позиций

прогрессивизма личностно ценностное отношение к учебе для каждого ученика, учитывает их интересы и потребности, раскрывает природные силы, обнаруживает их желания стимулированные «прямым опытом», предоставляет шанс для свободной жизни. На этом акцентировали внимание теоретики данного направления Д. Дьюи, Ф. Паркер, С. Холл [6].

На базе теории прогрессивизма развилось такое направление, как социал-реконструктивизм. Его главная идея заключается в том, что прогрессивная образование должно стремиться создать новое общество [6]. Согласно этому, задача учителя состоит в критическом отношении к культуре, поиске противоречий и решении их. С позиции социал-реконструктивизма учебные программы должны быть интегрированы так, чтобы люди осознали единство и глобальность жизни. В процессе профессионально-педагогической подготовки целесообразно апеллировать к сознанию студентов, вырабатывать у них активность в решении социальных проблем, в том числе, и образовательных, в частности, собственного профессионального долголетия, учить определять особенности и сложности педагогического труда.

Следующей философско-педагогической теорией является прагматизм, согласно которому, отстаивается необходимость формирования методов решения задач, ознакомление учащихся с методологией решения проблемных ситуаций. Относительно учителя выдвигаются требования владеть методами научного познания, планирования и развития профессиональной деятельности, разрабатывать приемы формирования этих методов у школьников.

Общая методология научного осмысления формирования личности студента (будущего педагога) ориентированного на профессиональное долголетие базируется на философских положениях относительно объективности взаимосвязи образования с социально-экономическими изменениями, которые происходят в обществе; основу исследования составляют принципы единства теории и практики, которые обеспечивают теоретическое, эмпирическое и экспериментальное изучение предметов и явлений; научные основы современной философии, психологии, педагогики, педагогической инноватики относительно действенной сущности личности и ее активной преобразовательной роли в процессе становления и развития, понимания личности как активного субъекта развития и деятельности, которая детерминирована объективными и субъективными факторами и осуществляется на основе глубокой духовности.

Фундамент исследования формирования основ профессионального долголетия будущих педагогов в условиях непрерывного образования составляет и философское учение о закономерностях высших достижений человека на каждом из возрастных этапов в ходе непрерывного образования. Акмеологический подход, в основе которого лежит идея создания целостности человека задает стратегию преобразования имеющегося уровня развития акмеологической культуры в высший, оптимальный (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, В. Н. Максимова и др.). «Акме» в широком смысле (др.-греч. Ακμή – высшая точка, вершина) – это «вся ступень взрослости человека, для которой характерны ... его физическая, личностная и

субъективная зрелость» [4, с.14]. Для будущего учителя-профессионала ориентированного на активную творческую долговременную педагогическую деятельность является принципиально важным определение и прогнозирование личностного и профессионального развития, проектирования «акме» ориентированной траектории жизненного пути, закладки «перспективных баз» развития собственного «акме» на следующих уровнях обучения в условиях непрерывного образования. Жизненный путь определяется как «средство осуществления личностью себя во множественном времени и пространстве и едином времени жизни [1, с.213], образ жизни личности, то, что способна выстроить, создать из своей жизни (с ее необходимостью) сама личность [1, с.278].

Акмеологический подход позволяет осознать процесс профессионального долголетия как жизненную ценность, сформировать условия для самосовершенствования и самореализации будущего педагога в процессе педагогической деятельности, познавать, актуализировать, творчески проявлять свою индивидуальность. Развитие профессионального долголетия, как сложного новообразования личности, на основе акмеологического подхода, приводит к постановке новых задач, которые открывают возможности для новых жизненных выборов личности, для новых путей к достижению акме и самосозиданию: духовно-нравственного, социального, психологического, физического. Профессиональное долголетие, с позиций акмеологии, можно представить, как:

- целенаправленное профессиональное и личностное саморазвитие, которое находит выражение в духовно-нравственном, социальном, психологическом и физическом долголетии;

- процесс восхождения к самораскрытию и самореализации личностных и профессиональных акме-ориентированных потенциалов;

- сознательный процесс создания будущим педагогом самого себя, самосовершенствование в процессе активного воздействия на свой внутренний мир с целью его преобразования;

- долговременную педагогическую деятельность, в процессе которой достигается наиболее полное развертывание личностных и профессиональных качеств будущего педагога, оптимальное соотношение производительности педагогического труда, личной жизни и его энергозатрат;

- сформированный в качестве цели-идеала результат, задает направление саморазвития и самосовершенствования будущему педагогу в целом.

Со стороны акмеологического подхода готовность к саморазвитию рассматривается как целостное выявление внутренней активности личности в преодолении внутренних противоречий и творческой реализации, планов и программ самосозидания. Готовность личности к саморазвитию, профессиональному долголетию относится в основном к интеллектуально-волевым состояниям. Эти состояния предполагают умение успешно решать задачи саморазвития разной степени сложности, проявлять творчество и уверенность в своих способностях, которые можно рассматривать как характеристику умственного и волевого процесса принятия решения и

сознательного управления поведением, действиями и своим состоянием в ходе реализации решения.

В основе исследования проблемы профессионального долголетия находится и философское учение о природе ценностей и структуре ценностного мира.

Проблеме определения приоритетных ценностей образования и воспитания, а также формированию аксиологического мировоззрения уделяется большое внимание в исследованиях по педагогике, психологии и философии (И.Д. Бех, Л. П. Бойко, М.И. Боришевский, М.Б. Евтух, И.П. Жерносек, П.Р. Игнатенко, Т.И. Левченко, В. А. Малахов, Е.Д. Научитель, А.Я. Савченко, В. А. Сиверс, О.В. Сухомлинская, А.И. Титаренко).

Под аксиологией (от др.-греч.- ἀξία – ценность и logos – учение, слово) понимают философское учение о ценностях.

Относительно устойчивыми ориентирами самосозидания есть ценности самореализации, саморазвития, самосовершенствования, которые будущий педагог субъективизирует и делает лично-значимыми. Динамика самосовершенствования зависит от формирования индивидуальной системы ценностных ориентаций. Однако, человек актуализирует лишь те ценности, на основе сложившихся в сознании индивидуально-смысловых устремлений к самосозиданию, которые имеют для него жизненно необходимый смысл.

Ценностные ориентации лежат в основе формирования мотивации личности. Сформированность системы ценностных ориентаций и мотивов, которая непосредственно связана с саморазвитием, а также индивидуальный способ их реализации открывают перед будущим педагогом большие возможности для творчества. Аксиологический подход позволяет раскрыть значение личностных ценностей как стержня личности, который обеспечивает возможность профессиональных и личностных самоизменения, роль ценностных ориентаций и ценностных отношений в процессе формирования профессионального долголетия. В данном понимании ценности выполняют регулирующую функцию; «регулирующее действие ценностей выражается в задании вектора деятельности, который направлен в бесконечность. Деятельность может соответствовать или не соответствовать этому вектору, но он не завершается достижимой целью, а ведет за горизонт» [7, с.227]. Педагогическая аксиология выступает объективной философско-педагогической базой для рассмотрения качественных преобразований в сознании и самосознании личности студента предмета потребности в профессиональном долголетии – системе ценностей.

Аксиологический подход нацеливает на выявление гуманистической сущности педагогики высшей школы, особенностей отношения этой науки к студенту как к субъекту познания и профессионального становления, позволяет изучать явления профессионального долголетия с позиции заложенных в нем возможностей по удовлетворению потребностей будущих педагогов в духовно-нравственном, социальном, психологическом, физическом развитии и общества в гуманизации высшего профессионального образования.

Одним из ведущих философских направлений, в смысловом поле которого рассматривается проблема формирования основ профессионального долголетия у будущих педагогов, является теория личности, освещающая вопросы относительно структуры, развития, активности, самореализации личности, формирования человеческого Я, борьбы мотивов, непрерывного поиска смысла жизни. Различные аспекты этих вопросов исследуются в контексте гуманистического подхода в психологии и педагогике, который пропагандирует стремление личности к совершенству через творческую самореализацию.

Поиски ученых, которые осуществляются в пределах гуманистического подхода, ориентированы на изучение целостности личности. С позиции гуманистического подхода будущий учитель ориентированный на профессиональное долголетие имеет неограниченный потенциал для саморазвития, при этом именно его творческая деятельность позволяет ему достичь высоких результатов в развитии духовно-нравственного, социального, психологического, физического долголетия в профессионально-педагогической деятельности.

Проблема профессионального долголетия находится в смысловом поле гуманистической педагогики. Пафос гуманизации заключается в том, что она направлена на будущее человека, утверждая тезис, что все зависит от его собственных усилий, собственной активности, которые опираются на силу разума [5, с.157]. Гуманистическая педагогика направлена на антропоцентрическое морально-духовное и, в целом, общее развитие личности. Антропоцентризм гуманистической педагогики заключается в осознании студента как субъекта учебного процесса, в создании отношений сотрудничества, сотворчества с учетом его индивидуальных особенностей и тенденций развития.

Самосозидание личности является фундаментом гуманистической педагогики. Реализация идей самосозидания нацеливает на всестороннее развитие и саморазвитие личности будущего педагога, в частности, духовно-нравственного, социального, психологического, физического.

Одной из особенностей общенаучной методологии является ее связь с таким фундаментальным подходом к рассмотрению современного научного познания в теории и практике педагогики, как системный. Под системой понимают «комплекс элементов во взаимосвязи, которые являются единым целым, и которые имеют, помимо свойств отдельных элементов, свои специфические системные свойства» [3, с.21].

Значимость системного подхода заключается в его полифункциональности. С одной стороны, он играет роль универсального метода научного познания, а с другой, выступает как принцип отражения мировоззренческого уровня исследования. Осознание этого способствует широкому применению системного подхода в педагогике. Именно системный подход выступает методологическим регулятивом при формировании основ профессионального долголетия будущего педагога в условиях непрерывного образования, потому что основывается на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями ее

составляющих, а связана, прежде всего с характером взаимодействия между элементами. Системный подход ориентирует на построение структурно-функциональной модели формирования основ профессионального долголетия будущих педагогов, которая как идеальный объект имитирует поисковый процесс в виде систем. Согласно системному подходу, все компоненты модели формирования основ профессионального долголетия будущего педагога в условиях непрерывного образования не являются предметами изолированного анализа, а рассматриваются в их взаимосвязях и динамике. В процессе системного анализа выясняются не только причины явлений, но и влияние результата на причины, которые способствовали его достижению с целью их изучения и коррекции.

К общенаучной методологии относится и синергетический подход, который представляет для нашего исследования определенный интерес. Терминологический анализ слова синергетика (от греч. – *sinergos* – совместное действие, сотрудничество) позволяет толковать данное понятие, как «совместное целеполагание на основе внутренней самоорганизации существенных взаимосвязей и доминирующих взаимоотношений» [2, с.88]. Она «охватывает теорию возникновения новых качеств в целом, которое состоит из взаимодействующих объектов (теорию самоорганизации сложных систем), и междисциплинарный подход на основе сотрудничества специалистов разных отраслей» [5, с.811]. Согласно определению, это понятие лежит в основе междисциплинарного научного направления, предметом которого является изучение комплексного влияния совокупности факторов, усиливающих действие друг друга, закономерностей самоорганизации и эволюции неравнозначных неустойчивых открытых систем.

Использование синергетической парадигмы для нашего исследования предполагает обязательное рассмотрение взаимодействия будущего педагога с социумом (семья, работа, учеба) и самим собой. Особенно значимым синергетический подход становится при решении проблемы формирования основ профессионального долголетия будущего педагога. Он состоит в том, что студенту – будущему специалисту, согласно его потребностям, индивидуальным особенностям, личного опыта социального взаимодействия с окружающей средой предоставляется возможность собственного выбора наиболее оптимального пути достижения поставленных лично значимых целей в профессиональном долголетии, что побуждает студента к саморегуляции и самоорганизации и, в конечном счете, способствует приобретению опыта направленного на развитие всех сфер личности будущего педагога.

Таким образом, для характеристики синергетически организованной системы формирования основ профессионального долголетия будущего педагога важным является рассмотрение не только внутренних связей между ее элементами, но и комплекса взаимосвязей системы с внешней средой. При этом она проявляет такие свои качества, как динамичность, открытость, нелинейность.

Исследование проблемы формирования основ профессионального долголетия будущих педагогов основывается и на конкретно-научной методологии педагогической науки. Основу нашего исследования составляют, прежде всего, антропологический, деятельностный, целостный, личностно-ориентированный подходы к процедурам научного поиска в их единстве. Однако, остановиться на каждом из них глубоко не позволяет объем статьи.

Личностно ориентированный подход реализуется через личностно ориентированное обучение и воспитание и превращает их в сферы самоутверждения личности, источники их развития.

Подготовка будущих педагогов ориентированных на профессиональное долголетие с опорой на личностно ориентированный подход предполагает: внутреннее принятие и эмоциональное переживание знаний о профессиональном долголетии как самоценных; осознание будущими педагогами предмета профессионального самостановления как личностной ценности, формирование личностного смысла педагогической деятельности пролонгированного характера; имеет место акт целеполагания в сфере самоформирования профессионально-педагогических знаний, умений и качеств.

При исследовании проблемы формирования основ профессионального долголетия опора на личностно ориентированный подход предполагает движение от студента – будущего педагога к содержанию и методике его подготовки к активной педагогической деятельности пролонгированного характера, а не наоборот, учета его типологических и индивидуальных особенностей во всех измерениях учебно-воспитательного процесса вуза, утверждение субъект-субъектных отношений.

Особое внимание следует обратить на необходимость применения целостного подхода к проблеме формирования основ профессионального долголетия будущего учителя в условиях непрерывного образования, поскольку именно он ориентирует на интегративные (целостные) характеристики каждого специалиста как личности. К целостным качествам личности будущего педагога необходимо отнести высокий уровень духовности, готовность к профессионально-педагогической деятельности пролонгированного характера, готовность к самосовершенствованию на протяжении жизни в условиях непрерывного образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в рамках только одного методологического направления невозможно с одинаковой степенью полноты и глубины отразить процесс формирования основ профессионального долголетия будущего педагога в условиях непрерывной образования, как сложной, динамичной и открытой системы. Каждый подход, согласно законам диалектики, обладает преимуществами и недостатками, а их совокупность предоставляет варианты возможных решений поставленной проблемы. Дальнейшее исследование предполагает определение и обоснование наиболее значимых для решения проблемы формирования основ профессионального долголетия будущего педагога в условиях непрерывной образования методологических подходов отдельно.

Литература:

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. - СПб.: Алтейя, 2001. - 304 с.
2. Анненкова И. П. Синергетический подход как теоретико-методологическая основа внутривузовского мониторинга качества образования / И. П. Анненкова. - Научный журнал НПУ имени М. П. Драгоманова. Серия 16. Творческая личность учителя: проблемы теории и практики: сборник научных трудов / Ред. кол.: Н. В. Гузий (видп. ред.). - Вып. 1717 (27). - М.: Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. - 184 с.
3. Блауберг И.В. и др. Проблемы методологии системного исследования / И.В. Блауберг. - М.: 1970. - 254 с.
4. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е. Селезнева. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. - 496 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998рр.). / Т.С. Кошманова. – Львів: Світ, 1999. – 488 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1999. – 487 с.

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВАРИАТИВНОСТИ ПРЕДМЕТОВ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ
РЕСПУБЛИКИ С УЧЕТОМ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Ларина Наталья Александровна,
студентка IV-курса, заочной формы обучения,
направления подготовки 40.03.01 «Юриспруденция»
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и
государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики»,
г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В статье проанализированы нормативно-правовые документы, регулирующие образовательную деятельность в Донецкой Народной Республике. Уделено внимание проблеме вариативности при изучении отдельных предметов в муниципальных образовательных учреждениях. Обоснованы предложения изменений в действующие нормативные документы в рамках образовательной интеграции Донецкой Народной Республики и Российской Федерации.*

***Ключевые слова:** программа интеграции, государственный образовательный стандарт, система образования, вариативность, муниципальное общеобразовательное учреждение, рабочий учебный план, образовательная программа.*

При построении основ любого государства в сфере нормативно-правового регулирования возникает большое количество вопросов. Часть проблем возникает, когда необходимо вносить изменения в уже существующие нормативные акты или согласовывать новые с ранее изданными. И совсем другой круг вопросов возникает, когда всю нормативно-правовую базу, механизмы взаимодействия между ветвями власти нужно полностью разрабатывать и принимать.

В марте 2016 года была принята программа интеграции Донецкой Народной Республики и Луганской Народной Республики с Российской Федерацией. При этом, еще до принятия этой программы, в сфере образования процессы интеграции фактически были запущены в 2015г. Ярким примером этого процесса является принятие 17 июля 2015 года Государственных образовательных стандартов дошкольного, основного общего, среднего и высшего профессионального образования в Донецкой Народной Республике, которые практически полностью базируются на основных принципах и требованиях системы образования в Российской Федерации. Кроме того,

процесс образования в школах Республики осуществляется по российским учебникам, поступившим в рамках гуманитарной программы.

В свою очередь, в 2016 году все школы Донецкой Народной Республики прошли процедуру лицензирования и были преобразованы в муниципальные образовательные учреждения по аналогии с действующей системой в Российской Федерации.

Несмотря на начатые процессы интегрирования, сегодня существует проблема достаточности степени вариативности получаемого образования. Например, исключение предмета «Право» из программы обучения в общеобразовательных школах Донецкой Народной Республики негативно влияет на формирование правовой культуры и правосознания обучающихся, может послужить препятствием для выпускников школ при выборе профессий, наиболее востребованных в Донецкой Народной Республике и Российской Федерации.

В статье 36 Конституции Донецкой Народной Республики закреплено право на образование [1]. Контроль за реализацией этого права берет на себя государство путем осуществления государственного контроля и надзора в сфере образования. На законодательном уровне сферу образования регулирует Закон Донецкой Народной Республики «Об образовании» № 55-ІНС от 19.06.2015, действующая редакция по состоянию на 29.03.2016 [2].

Условия формирования структуры системы образования Донецкой Народной Республики закреплены в пунктах 2, 3, 4, 5 статьи 8 Закона Донецкой Народной Республики «Об образовании»:

п. 2 ст. 8: Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

п. 3 ст.8: Образовательная деятельность в сфере общего и профессионального образования осуществляется по уровням образования.

п. 4 ст.8: В Донецкой Народной Республике устанавливаются следующие уровни общего образования:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование.

п. 5 ст.8: В Донецкой Народной Республике устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее профессиональное образование – бакалавриат, специалитет, магистратура.

Вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования закрепляет пункт 1 статьи 9 «Государственные образовательные стандарты и государственные требования» закона Донецкой Народной Республики «Об образовании» [2].

Основополагающим документом для осуществления деятельности всех общеобразовательных организаций Республики является Базисный учебный план общеобразовательной организации на учебный год. Данный документ является нормативным правовым актом, который устанавливает перечень, трудоемкость, последовательность, распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности, объем учебного времени, отводимого на их изучение по ступеням общего образования и учебным годам, формы и сроки промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. В идеале именно в этом документе должны быть учтены все принципы вариативности в соответствии с Законом Донецкой Народной Республики «Об образовании».

Суть вариативности содержания образовательных программ раскрывается в пунктах 1, 2, 3 и 4 статьи 63 «Начальное общее, основное общее и среднее общее образование» Закона Донецкой Народной Республики «Об образовании».

Начальное общее образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности.

Основное общее образование направлено на становление и формирование личности обучающегося.

Среднее общее образование направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности.

Исходя из данных положений закона, можно утверждать, что вариативность в конечном итоге формирует стабильную, социально ориентированную, самодостаточную и способную к профессиональной деятельности личность. На уровне среднего образования не происходит профессиональной ориентации, однако, именно на этом этапе идет процесс формирования и развития интересов, творческих способностей, становления личности как гражданина.

Фактически, на сегодня учебный план муниципального общеобразовательного учреждения является нормативным документом по реализации общеобразовательных стандартов. При этом учебный план выступает в роли внешнего ограничителя.

В связи с этим, вызывает недоумение и озабоченность исключение предмета «Право» из курса обучения в общеобразовательных школах Донецкой Народной Республики инструктивно - методическим письмом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 4413 от 02.10.2015г. «О внесении корректив в организацию преподавания отдельных предметов в общеобразовательных организациях Донецкой Народной Республики в 2015-2016 учебном году» [4].

В конце октября 2015г. появляются рекомендательные письма отделов образования, которые, ссылаясь на письмо, указанное выше, рекомендуют внести изменения в Рабочие учебные планы, осуществить коррекцию в составлении расписания уроков в общеобразовательных организациях, в ведении классных журналов и календарном планировании отдельных предметов. Несмотря на то, что вышеуказанные изменения носят рекомендательный характер, отдельными пунктами оговаривается издание приказа в учебных организациях об утверждении скорректированного Рабочего плана. На сегодня отдельный предмет «Право» не изучается.

Такая практика влечет негативные последствия, т.к. предмет «Право» представляет собой общественную науку, изучающую право как особую систему социальных норм, а также различные аспекты правоприменительной деятельности и правового воспитания.

Из этого следует, что, исключая выше указанный предмет из курса обучения в общеобразовательных школах, существующая система образования лишает возможности школьников быть не только ознакомленными с базовыми знаниями о праве как социально-политическом явлении и совокупности общеобязательных, формально определенных правил поведения, установленных государством, но и ограничивает возможность обучающихся в изучении сущности, значения и современной роли государства в Донецкой Народной Республике. Это также противоречит заявленной вариативности содержания образовательных программ тем, что отсутствие данного предмета не дает возможности сформировать интересы в области юриспруденции, препятствует полноценному становлению и формированию личности, развитию индивидуальных способностей обучающихся.

В связи с вышеизложенным, можно предположить, что через два-три года подросшие граждане молодой Республики не будут владеть хотя бы базовыми основами права, знать свои конституционные и гражданские права, нормы ответственности за нарушения ими законности и правопорядка.

А ведь именно школа, являясь одним из институтов формирования всесторонне развитой личности, играет особую роль в процессе правовой социализации. Именно она призвана целенаправленно, последовательно формировать полноценного члена общества с твердой гражданской позицией, способного ориентироваться в правовой среде и действовать с полным осознанием ответственности за свои решения и действия.

Необходимо учитывать степень хаотичной вариативности в той или иной учебной программе, разработанной в соответствии с «Государственным образовательным стандартом основного общего образования на 2015-2017гг»[3].

Учитывая проблему трудоустройства по специальности среди выпускников высших учебных заведений, в том числе на первое рабочее место, необходимо говорить не только о нехватке рабочих мест, а и о неправильных критериях оценивания степени хаотичной вариативности принятой программы образования. Это приводит к дисбалансу в самой сути вариативности,

рассматривая ее и как метод, интегрированный в программу обучения и как саму систему образования в целом.

Вариативность есть объективная потребность и реальность в программах, принятых для образовательных учреждений всех уровней. Следует считать вариативность одним из главных критериев, который должно регулировать как Министерство образования и науки Донецкой Народной Республики, так и сами образовательные учреждения в пределах своих полномочий и компетенций.

В рамках принятой программы интеграции Донбасса с Российской Федерацией, принципов непрерывного образования, многоуровневого высшего образования, использования разнообразия форм обучения, расширения количества специальностей, значительного увеличения роли самообразования в обучении школьников и студентов перед системой образования Донецкой Народной Республики стоит множество вопросов и какие-то уже решаются. Среди них следует, по нашему мнению, обратиться к возвращению предмета «Право» в перечень обязательных к изучению в Донецкой Народной Республике. Это будет еще одним шагом на пути интеграции образовательных программ Донецкой Народной Республики и Российской Федерации, фактором повышения правосознания обучающихся, их правовой культуре в целом.

Литература:

1. Конституция Донецкой Народной Республики. // <http://dnrsovet.su/zakonodatel'naya-deyatelnost/konstitutsiya/>
2. Закон Донецкой Народной Республики «Об образовании» № 55-ІНС от 19.06.2015, действующая редакция по состоянию на 29.03.2016 // <http://dnrsovet.su/zakon-dnr-ob-obrazovanii/>
3. Приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 17.07.2015г. №325 «Об утверждении Государственного образовательного стандарта среднего общего образования на 2015-2017 год» // <http://old.mondnr.ru/wp-content/uploads/2015/Prikazy/324.pdf>
4. Инструктивно методическое письмо Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 4413 от 02.10.2015г. «О внесении корректив в организацию преподавания отдельных предметов в общеобразовательных организациях Донецкой Народной Республики в 2015-2016 учебном году». // <http://old.mondnr.ru/wp-content/uploads/2015/Pisma/P4413.pdf>
5. Дудина М.Н. Образование в открытом обществе: проблемы стандартов и вариативности Журнал Фундаментальные исследования. – 2007. – № 3 – С. 51-53// <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?i>

СРАВНЕНИЕ КАРЬЕРНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Корж Анастасия Игоревна,
магистр,
Шульга Валентина Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент
ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»,
г. Донецк, ДНР

***Аннотация.** В статье анализируются результаты исследований карьерных ориентаций студентов вузов г. Донецка по методике Э. Шейна «Якоря карьеры». Выявлены сходства и различия в карьерных установках двух студенческих групп. Установлено, что ориентация на профессиональную компетентность занимает последние места в иерархии карьерных устремлений респондентов.*

***Ключевые слова:** карьера, карьерные ориентации, стабильность работы, интеграция стилей жизни, профессиональная компетентность.*

В своей жизни человек принимает ряд важных и судьбоносных решений, которые определяют траекторию его развития на долгие годы. Выбор работы - одно из них, ведь от того, в какой организации, должности, окружении работает человек, зависит его социальный статус, материальное благополучие, самочувствие и самоощущение. Именно с поиска достойной работы начинается и продолжается профессиональная карьера специалиста [1, с. 128].

Понятие «карьера» в современном значении появилось в XVII-XVIII веках, и, впоследствии, стало переноситься на круг людей, продемонстрировавших быстрое продвижение по службе. В советский период карьера толковалась в негативном ракурсе «карьеризма», который представлялся как погоня за личным успехом в разных сферах деятельности, вызванная корыстными целями, часто в ущерб общественным интересам. На сегодняшний день карьера рассматривается в более широком контексте, изменились не только критерии оценки ее успешности, но и отношение к ней в обществе [2, с. 24]. Наряду с должностным ростом в профессиональной деятельности появились такие индикаторы как общественное признание, профессиональный рост, саморазвитие в карьере и т.д. Построение карьеры воспринимается как социально одобряемая цель жизни человека. Можно сказать, что успешная карьера стала одним из неотъемлемых атрибутов современной личности [3].

Карьера - закономерный результат успешной профессиональной деятельности, направленной на максимальную реализацию делового и личностного потенциала человека. Выбор человеком того или иного типа карьерного продвижения зависит от интересов, профессиональных установок и

мотивов профессиональной деятельности. Исследования показывают, что удачно построенная профессиональная карьера повышает самоуважение и позитивное представление человека о себе, сокращает частоту физических и психических проблем, связанных с трудовой деятельностью [2, с. 326].

Наиболее активно в современной науке различные аспекты карьеры исследуются в работах: Е.Г. Молла, Г.Б. Михайловой, В.И. Петрушина, А.К. Марковой, В.А. Полякова и др. Среди зарубежных исследователей карьеры наиболее заметны: работы Ф. Беттджера, Р. Кросса, Х. Маккей. Большинство авторов делают акцент на разработке технологий современной профессиональной карьеры, рассматривают теоретические вопросы ее формирования и развития.

Карьера зачастую понимается как общая последовательность этапов развития человека в его основных сферах жизни. Карьерный путь человека можно представить в виде стадий развития профессионализма: от стадии «стажера» до достижения пика профессионального мастерства на высшей должности и подготовки преемника [3]. Деятельность на каждом этапе карьеры является итогом предыдущего периода профессионального развития и одновременно подготовкой к переходу на следующую ступень освоения профессионального мастерства [2, с. 98].

На базе Донбасской юридической академии и *Донецкого* национального университета экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского в двух студенческих группах было проведено исследование карьерных предпочтений студентов старших курсов различных специальностей (далее «юристы» и «технологи»).

В качестве исследования была использована методика Э. Шейна «Якоря карьеры», которая выявляет особенности карьерных ориентаций личности. Сводные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты проведения методики «Якоря карьеры»

| Карьерные ориентации | Юристы | | | Технологи | | |
|---------------------------------|----------|-----|---------|-----------|-----|---------|
| | Ср. балл | % | Рейтинг | Ср. балл | % | Рейтинг |
| Профессиональная компетентность | 2,2 | 5% | 9 | 5,6 | 29% | 8 |
| Менеджмент | 3,98 | 16% | 8 | 6,25 | 39% | 5 |
| Автономия (независимость) | 6,1 | 37% | 4 | 7,2 | 52% | 2 |
| Стабильность работы | 7,7 | 59% | 1 | 7,6 | 58% | 1 |
| Стабильность места жительства | 4,8 | 23% | 7 | 4,7 | 22% | 9 |
| Служение | 5,98 | 36% | 5 | 6,9 | 46% | 4 |
| Вызов | 5.1 | 26% | 6 | 5,7 | 32% | 7 |
| Интеграция стилей жизни | 6,9 | 47% | 2 | 7,1 | 50% | 3 |

| | | | | | | |
|---------------------|------|-----|---|-----|-----|---|
| Предпринимательство | 6,25 | 39% | 3 | 6,3 | 37% | 6 |
|---------------------|------|-----|---|-----|-----|---|

При анализе результатов тестирования, заметно, что профессиональные и карьерные ориентации в двух студенческих группах довольно близки. Так, можно отметить единодушие в выборе на 1-ое место юристами и технологами «стабильности работы», т.е. для студентов независимо от специальности важна стабильная и надежная работа на длительное время.

На 2-ом месте у юристов – «интеграция стилей жизни», которая у технологов занимает 3-е место. Достаточно близкие выборы такого карьерного предпочтения свидетельствуют о стремлении студентов сохранить гармонию между личной жизнью и профессиональной деятельностью, они предпочитают равновесие в реализации потребностей человека между семьей и другими сферами жизни. Следует отметить, что социологические исследования отмечают последовательность молодежных предпочтений: сначала образование, затем работа и только потом семья. Студенты не хотят, чтобы работа вмешивалась в их частную жизнь, стремятся к тому, чтобы сделать карьеру независимой от других жизненных проблем.

Можно констатировать и различия в результатах выборов двух групп испытуемых. Данные таблицы 1 показывают, что для юристов важно иметь предпринимательскую жилку, которая занимает в их рейтинге 3-е место. В их понимании вершина карьеры – это собственный бизнес, где они могут воплотить в жизнь некую идею, организовать свое дело, создать и реализовать что-то новое, всецело принадлежащее только им. Это предположение подтверждается 4-м местом «автономии и независимости» в рейтинге юристов.

У технологов ориентация на предпринимательство занимает 6 место, при этом на 2-ом месте в этой группе находится такая карьерная ориентация, как «автономность», что на первый взгляд не вполне логично, поскольку именно предпринимательская деятельность дает возможность человеку быть автономным и относительно независимым. Скорее всего, понимание автономности у технологов связано с возможностью создания своего собственного эксклюзивного продукта, благодаря личным усилиям, имеющимся навыкам и без вмешательства извне.

Такой вывод подтверждается выбором карьерного предпочтения «менеджмента», который у технологов занимает 5-е место. Технологи предпочитают управлять: людьми, проектами, бизнес-процессами, производственными циклами и т.д. Автономность технологов логично предполагает управление с их стороны технологическими процессами независимым образом, без наличия тотального контроля. Т.о., для технологов важны такие условия в построении карьеры, когда им будут делегированы существенные полномочия, и от них будет зависеть принятие ключевых решений. Следует отметить, что специалист с такой карьерной ориентацией будет считать, что не реализует цели своей профессиональной деятельности, пока не займет должность, на которой можно будет управлять другими. У юристов менеджмент занимает предпоследнее 8-е место, они не нацелены управлять в той же степени, как технологи.

«Вызов» как карьерная ориентация практически совпал в рейтинге: у юристов на 6-ом, у технологов – на 7-ом месте. Молодежи интересен процесс борьбы, нравится чувство победы, для нее играют важную ценность новизна и разнообразие в работе. При этом, для одних вызовом является более трудная и сложная работа, для других это - конкуренция и межличностные отношения. Однако, и технологи и юристы в целом проявляют пассивность, у них нет заинтересованности в борьбе и конкуренции, о чем говорят позиции в рейтинге.

Выбор шкалы «стабильность места жительства» на первых позициях свидетельствовал бы о том, что для респондентов главное жить в своем городе, важнее оставаться на одном месте жительства, чем получить повышение или другую работу в другой местности. Однако, «стабильность места жительства» в рейтинге на 7-ом месте у юристов и на последнем 9-ом месте у технологов. Такие выборы студентов говорят о том, что они не привязаны к месту жительства, и если попадется подходящая работа в другой местности, они сделают выбор в пользу работы, что подтверждает 1-е место («стабильная работа») в выборах обеих групп. Такой вывод представляется логичным, поскольку молодежь является высоколабильной социальной группой.

Особого внимания заслуживает выбор респондентами на низких позициях такой карьерной ориентации, как «профессиональная компетентность», которая в рейтинге занимает последние места (юристы - 9, технологи - 8). Профессиональная компетентность подразумевает под собой желание быть мастером своего дела, совершенствовать умения и навыки, продвигаться в своей профессиональной сфере. Специалист, ориентированный на собственную профессиональную компетентность, ищет возможности развития своих способностей и талантов, что должно выражаться в повышении эффективности его деятельности, в достижении статуса, соответствующего его мастерству. Однако, результаты диагностики показывают, что имея высокие амбиции, студенты не заинтересованы в развитии профессиональной компетенции.

Чем обусловлен такой результат? Возможно, из наблюдений за окружающими студенты делают вывод, что профессиональная компетентность – это последнее, что может повлиять на карьеру специалиста, т.е. на карьерные позиции влияют некие другие факторы, а не профессиональные знания и умения. Скорее всего, подтверждение этому они видят в реальной жизни: траектория карьеры не зависит от уровня профессионализма специалиста. Возможно студенты считают, что со стороны общества нет истинной заинтересованности в привлечении знающей и компетентной молодежи в сферу реальных производственных отношений, не созданы пока достаточные условия для профессиональной реализации молодежи; запрос на компетентных молодых специалистов со стороны общества лишь декларируется, но не воплощается в конкретных программах и проектах.

Последствия подобных установок губительно сказываются не только на личности молодого специалиста, но и несут деструктивную направленность во все социальные сферы. Условием существования общества и перспективой его развития является активная деятельная позиция молодежи, ее профессионализм

и понимание актуальных экономических, социальных и политических проблем современности, которые она будет реализовываться в недалеком будущем.

Такая установка влечет за собой и другие последствия, имеющие непосредственное отношение к учебному процессу в вузе: отсутствия интереса к учебе и самообразованию, снижению активности и возрастание пассивности, снижение уровней развития внимания и памяти, мыслительных процессов, снижение адаптивных механизмов личности, что постепенно будет приводить к негативной модели поведения в профессиональной деятельности.

Но на деле молодежь хочет приносить пользу своей стране, о чем свидетельствуют результаты данного исследования: «служение» как карьерная ориентация, у юристов занимает 5-е место, у технологов – 4-е. Такая ориентация характерна для людей, занимающихся трудом и желающих реализовать в своей работе главные ценности и установки. Желание максимально использовать свои таланты и опыт для реализации общественно важной цели, воплощать в карьере свои ценности и идеалы, стремление приносить пользу и видеть плоды своей работы – подобные латентные установки проявляются при выборе «служения» как карьерной ориентации. Для реализации подобных стремлений и желаний молодежи необходима продуманная молодежная политика на уровне государства. Такая политика должна проводиться с целью создания реальных условий, стимулов и конкретных механизмов реализации жизненных интересов и устремлений молодых граждан, быть направленной на оказание молодежи помощи в том, чтобы ее профессиональная компетентность была востребована обществом.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что карьера, хотя и является одной из основных проблем, которая постоянно беспокоит студенчество, тем не менее, карьерные ориентации молодежи противоречивы и не последовательны. Чтобы планировать собственную карьеру, студенты нуждаются в открытом обсуждении этой проблемы в ходе бесед, дискуссий, где они могли бы сформулировать свои цели, доказать свою точку зрения, отстаивать ее. Студенты имеют потребность в целенаправленной помощи при формировании собственных карьерных предпочтений, которая может быть предоставлена в виде дополнительных семинаров, тренингов развития личности в профессиональной деятельности. Чтобы сформировать у будущих специалистов более четкое представление о содержании своей предстоящей профессиональной деятельности, необходимо увеличить количество практических занятий, давать студентам возможность больше работать и применять свои знания в практике.

Литература:

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

2. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 427 с.

3. Морылева Э. А. Функциональное значение социально-профессиональной мобильности в подготовке педагога в вузе [Электронный ресурс] / Э. А. Морылева, Н. Н. Суртаева. – Режим доступа : <http://www.tgpi.tob.ru/info/nauka/conf/old/cond%20...> – Заголовок с экрана. – 09.01.2018.

V. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ

УДК 378

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Бойко Виктория Николаевна,
ассистент, кафедры английского языка
ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»,
г.Донецк, ДНР

***Аннотация.** Данная статья обращает внимание на роль иностранного языка в формировании практической направленности будущего специалиста в процессе подготовки в высшем техническом учебном заведении. Рассматривается необходимость тесной взаимосвязи дисциплин технического и гуманитарного цикла. Подчеркивается потребность в практическом владении профессиональным иностранным языком в современном мире для успешной профессиональной деятельности будущих инженеров. Рассматриваются способы мотивации и методы преподавания иностранного языка во вуз.*

***Ключевые слова:** практическая направленность, коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированное образование, профессиональная компетентность, мотивационная сфера.*

Быстрое развитие и трансформация различных сфер современного общества диктует повышение требований к уровню подготовки специалиста технического профиля. Современный специалист должен быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции. Главной целью высшего технического учебного заведения является подготовка и воспитание профессионально-подготовленных, конкурентоспособных инженеров к их будущей профессиональной деятельности. Это означает, что целью высшей школы является не только передача готовых знаний, но также формирование навыков, которые пригодятся им в процессе профессиональной деятельности. Также высшее учебное заведение должно способствовать формированию личностных качеств у студентов и расширению их эрудиции. В связи с чем возникает вопрос о необходимости формирования у студента практической направленности личности, что в свою очередь будет способствовать адекватному пониманию будущего специалиста его последующей профессиональной деятельности. Формирование таких качеств не возможно,

если не уделять достаточного внимания развитию у студентов пытливости, инициативности, аналитического типа мышления, творческого подхода к решению практических задач. Формирование этих качеств возможно только на основе тесной взаимосвязи дисциплин технического и гуманитарного цикла.

Развитие науки и техники немислимо без обмена специальной информацией между людьми, говорящими на разных языках. Специалисты в разных областях науки и техники должны постоянно следить за всем новым, что появляется за рубежом и извлекать полезную для их профессиональной деятельности информацию. Чтобы быть в курсе последних разработок из мира науки и техники, необходимо уметь читать статьи на языке оригинала и владеть базовыми навыками перевода технических текстов [1, с.27].

Для этого каждому образованному специалисту необходимо обладать определенными знаниями иностранного языка, что способствует не только знакомству с культурой и традициями других стран, но и дает возможность для развития мышления, воображения и памяти.

В процессе сотрудничества между государствами появились реальные условия для получения образования и работы за рубежом, для обмена студентами, специалистами, стажировки ученых, международных конференций, совместных предприятий, туристических поездок, выставок, и т. д. Вследствие этого изменилась роль иностранного языка в обществе. «Из простого учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности» [1, с. 7].

Владение иностранным языком в наши дни является одним из условий профессиональной компетенции.

Под иноязычной профессиональной компетентностью понимается комплекс свойств личности, стремление к которому создает наилучшие условия мотивации учебно-познавательного процесса, поскольку обеспечивает психологически полноценное взаимодействие в процессе профессионального общения на иностранном языке [3, с.53-56].

Таким образом, формируя практическую направленность у студентов неязыковых вузов, конечным результатом обучения языку должно стать не усвоение языковых знаний, а сформированность у студентов практического владения языком, т.е. способность к реализации своих знаний иностранного языка в своей будущей профессиональной деятельности.

Так, на занятиях студенты учатся работать с техническими текстами по специальности, терминологией, обучаются составлению аннотации на иностранном языке к научной статье, к дипломному проекту, переводу и составлению инструкций и руководств на изучаемом языке.

В связи с этим трансформируется роль преподавателя. Его предназначение – не давать готовые знания, а погружать обучаемого в профессионально-языковую среду, мотивировать к самостоятельной работе, к поиску информации на языке оригинала по выбранной им специальности. Язык студента неязыкового вуза насыщен научными, техническими и специальными терминами, с которыми он знакомится в процессе изучения специальных

дисциплин и представляет себе их значение. Такое знание необходимо использовать на занятиях по иностранному языку. Эти слова могут выступать как опоры в процессе погружения в профессиональную среду, с одной стороны, а с другой, - способствовать процессам интеграции специальных дисциплин и преподавания иностранного языка будущим специалистам [1, с.178]. На занятиях по иностранному языку преподаватель должен анализировать и оценивать не знания языка как таковые, а способность их использования. Преподаватель формирует навыки и развивает умения решать проблемы разной сложности, основываясь на имеющихся профессиональных знаниях студента. Индивидуальный подход к студенту способствует раскрытию его способностей и развитию творческого мышления в условиях компетентностно-ориентированного образования.

Компетентность в иностранных языках требует знания лексики и грамматики, а также осведомленности об основных типах вербального взаимодействия и языковых стилей. Так, студенты знакомятся с основными темами, связанными с выбранной ими специальностью и предусмотренными Рабочей Программой

Преподавателю важно понять, какие коммуникативные задания помогут стимулировать и вызвать у студентов реализацию речевых намерений. Поэтому актуальным является создание на занятиях по иностранному языку таких условий и постановка таких коммуникативных заданий, которые привели бы студентов к осознанному усвоению знаний и творческому применению приобретенных умений и навыков, которые возможны только при моделировании проблемных ситуаций в обучении.

Как показывает опыт работы на кафедре английского языка в ДонНТУ, при профессионально ориентированном обучении, на старших курсах студентам предлагаются, наряду с традиционными методами обучения, так называемые интерактивные методы, такие как ролевые или деловые игры, метод круглого стола, кейс-метод, а также мультимедийные технологии. На занятиях с использованием таких методов иноязычное общение наполняется предметным содержанием, обучение приобретает четко выраженную профессиональную направленность. Активно используя речевые образцы и модели, терминологическую лексику, лексико-грамматические структуры, студенты учатся выражать свои мысли и намерения относительно решения делового вопроса, а также конструировать и имитационно воспроизводить моменты профессиональной деятельности, такие, как разговор по телефону, деловая встреча, участие в конференции и тому подобное. Кроме того, у студентов развивается нестандартное мышление, формируются деловые качества и черты будущих специалистов.

Таким образом, фактор ситуативного и ролевого обучения влияет на формирование и развитие коммуникативной и профессиональной компетенции студентов при профессионально ориентированном обучении с помощью смоделированных коммуникативных ситуаций на занятиях по английскому языку. У студентов вырабатывается способность собирать, обрабатывать и интерпретировать данные из аутентичных информационных источников,

необходимые для формирования суждений по соответствующим научно-техническим, профессиональным, социальным и этическим проблемам на английском языке с использованием современных информационных технологий, а также способность к самоорганизации и самообразованию.

Вывод: Наряду со специальными предметами, иностранный язык формирует новый стиль деятельности и мышления, ориентированный на наиболее эффективное решение производственных, социальных, культурных и других задач. Мотивацией овладения иностранным языком, прежде всего, служит профессиональная потребность самого студента, желающего стать высококвалифицированным специалистом.

Литература:

1. Войтович И. К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. - 212 с.

2. Воронков, Д. В. К вопросу о формировании профессиональной коммуникативной компетентности будущих инженеров / Д. В. Воронков // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. ИЗВЕСТИЯ ВолгГТУ121 науч. ст. № 5 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; том 7).- С. 86–87.

3. Искандерова О.Ю. Иноязычная профессиональная компетентность // Высшее образование в России. 1999. №6.- С53-56

4. Квасова О.Г. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иностранному общению студентов 2-4 курсов языкового вуза // Иностранные языки. - 1999. - №1. - С. 32-33.

5. Матюшкин А.М. Активные проблемы психологии высшей школы, М., 1997

ТРАДИЦИИ ПАТРИОТИЗМА В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Глушко Тамара Михайловна,
кандидат исторических наук, доцент
Донбасский государственный
технический университет,
г. Алчевск, ЛНР

***Аннотация.** Тему воспитания детей и молодежи, в частности, патриотического, в нашем обществе не поднимал разве что, ленивый. Но, как это ни прискорбно, ни одна из общественных сил не осмелилась предложить ни здорового аналитического взгляда на очевидную проблему, ни действенных технологических приемов по ее преодолению.*

В рамках патриотического воспитания молодежи должны решаться следующие основные задачи: изучение истории государства, воспитания у молодого поколения любви к многонациональной Родине, формирование глубокого понимания необходимости защиты ее от нападения извне, формирование понимания необходимости жить в мире и дружбе со всеми народами и государствами.

***Ключевые слова:** патриотизм, воспитание, молодежь, политика, образование, история, государство.*

Стройная, достаточно эффективная система патриотического воспитания, сложившаяся в нашей стране в начале 1960-х годов, с началом перестройки начала распадаться. В результате этого мы в 1990-е годы получили разрушенную систему патриотического воспитания. В массовое сознание внедрилась преподнесенная политиками демократической волны либерально-демократическая идеология, которая обещала полное процветание и благополучие в случае перехода к западной модели общественного устройства [1, с. 64].

Сегодня многие политики поняли, что проводимые реформы в экономической сфере вряд ли будут успешными, если система образования, культуры, формирования и развития молодежи будет лишена такого важного компонента, как патриотизм. Государство и общество не могут развиваться без национальной, патриотической идеи [4, с. 17].

При разработке концепции патриотического воспитания молодежи исходя из общественных интересов необходимо добиваться, чтобы патриотическое воспитание было возведено в ранг государственной политики и стало одним из основных связующих компонентов всего воспитательного процесса.

Образовательный человек – это не только специалист, не только личность, а именно человек культурный и подготовленный к жизни. Реализовать такую

цель призвано именно гуманитарное образование, так как гуманитарные дисциплины, кроме учебной, образовательной функции, несут еще очень важную нагрузку: они призваны формировать жизненную позицию будущего специалиста, его нравственные принципы и убеждения.

Специфика гуманитарных наук и гуманитарного познания позволяет реализовать не только ценности гуманитарного образования, но и ценности, связанные с собственно образованием (воспитанием), так как оно способствует формированию гуманитарного мышления.

Гуманитарные знания влияют на формирование ценностных ориентаций личности, составляющих основу нравственного сознания. Именно нравственное сознание программирует нравственную культуру, так как связано с мировоззрением человека [2, с. 34].

Уникальность гуманитарных знаний как средства саморазвития и самореализации личности заключается в том, что они влияют и на разум, и на чувства, и на волю, и на сознательное и бессознательное.

Система высшего образования сегодня рассматривается как важнейший институт социализации личности, где обучение и воспитание представляют собой единый процесс. Многие вузы за последние годы значительно продвинулись в организации патриотического воспитания студентов, особую роль в этом аспекте играют гуманитарные науки.

Однако говорить о высокой результативности патриотического воспитания, в частности и социально-воспитательной работы, вообще преждевременно. В этой области имеется ряд проблем: студенчество отличается низкой внутренней культурой, политически и граждански индифферентно и инфантильно. Социологические исследования в молодежной среде показывают их терпимое отношение к употреблению спиртных напитков, наркотиков и т.д. Эти проявления выступают как следствие духовно-нравственного кризиса. Одним из характерных проявлений духовной опустошенности и низкой культуры в обществе, особенно среди подрастающего поколения, явилось резкое падение роли и значения патриотизма как одной из важнейших ценностей нашего народа и его героической истории [3, с.107].

Современный студент рассматривает образование как возможность удачно включиться в процесс самореализации на рынке труда. Но тогда зачем нам готовить специалистов, если их главная задача будет заключаться в удовлетворении собственных потребностей? Главной задачей образования является подготовка не только специалиста, а прежде всего, гражданина своей страны. И решающее значение здесь приобретают социально-гуманитарные дисциплины.

Воспитательное значение гуманитарных наук связано не только с возможностью трансляции определенных ценностей, но и с возможностью включения в многомерность и неоднозначность мира. Гуманитарные дисциплины раздвигают границы выбора, позволяют человеку самому искать ответы на волнующие его вопросы, соотносить свои представления с уже сложившимися. Так, в ходе изучения истории семинар по Великой

Отечественной войне включает целый комплекс подготовительных мероприятий со стороны студентов. Это подготовка выступлений, выходящих за пределы учебников, поиск малоизвестных фактов, свидетельствующих о героизме и мужестве защитников Отечества, использование местного материала. Эффективность занятия усиливается выступлением на семинаре участников Великой Отечественной войны.

Героико-патриотическое воспитание на примерах истории войны продолжается и в ходе работы самих студентов над рефератами, докладами, сообщениями о великом подвиге, с которыми они выступают на семинарах и студенческих научных конференциях.

Исторически формирование патриотической идеи совпадает с возникновением государства Киевская Русь. В период перехода от родового общества к древнерусскому государству этническое самосознание воплощалось в представлении об общности происхождения и принадлежности к определенному племенному объединению. Это привело к формированию общей идеи русской земли, Киевской Руси как государства. Язык, верования, историческая память о прошлом, общность судьбы – все то, что можно назвать историческим пространством, и составляло понятие Родины. Написанные студентами рефераты и выступления по вопросам исследований на научных чтениях и конференциях дают возможность высказать свое мнение по проблеме.

Все это вызывает у студентов интерес, способствует выработке активной жизненной позиции, заставляет о многом задуматься и, в первую очередь, лучше учиться для овладения своей будущей профессией.

Несмотря на потрясения, постигшие нашу страну в последние годы, понятие и смысл патриотизма для большинства населения не утратили свою созидательного смысла. Жизнь подтверждает необходимость серьезного научного изучения патриотизма как политической идеологии и ценности для консолидации молодежи и решающую роль здесь принадлежит гуманитарным дисциплинам вузов.

Литература:

1. Закиров В. Наука и идеология / Общественные науки и современность. – 1991. – № 6. – С. 64-69.
2. Русецкий А. В. Патриотические ценности студенческой молодежи в условиях социальной трансформации /А.В. Русецкий, Л.Н. Гащенко // Социология. – 2000. – № 1. – С. 34-43.
3. Сергейчик С. И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. – 2002. – № 5. – С.107-111.
4. Троицкий Е. О русской идее: очерк теории возрождения науки. – М., 1964. – 67 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Даренский Виталий Юрьевич

кандидат философских наук, доцент,

ГОУ ЛНР «Луганский национальный аграрный университет»

г. Луганск, ЛНР

***Аннотация.** В статье показан статус «культурологии» как особого метода познания культурных явлений, в котором реализовано понимание их мировоззренческой и нравственно-императивной природы. Обоснован особый статус русской культуры, обусловленный особым положением России в мире. Культурология рассмотрена как интегративная гуманитарная дисциплина.*

Ключевые слова: культурология, мировоззрение, образование, Россия.

В 1970-1980-х годах большой группой творчески мыслящих советских философов и других гуманитариев была создана инновационная область гуманитарного знания – культурология, опирающаяся на разработку теории культуры как особой философской категории. Эта инновация была вызвана насущной исторической потребностью восстановления полноты культурной памяти народа, сознательно разрушавшейся на протяжении многих десятилетий тоталитарного «эксперимента». Характерно, что на Западе до сих пор не существует аналогичной области знаний. Ей условно могла бы соответствовать западная «культурная антропология», однако в действительности последняя представляет собой совсем иной тип знания, имеющий принципиально иные цели. Западная «культурная антропология», близко граничащая с этнологией, – это эмпирическая наука, цель которой состоит в обеспечении эффективной экспансии западной цивилизации по всему миру, подчинения всех локальных культур экономической и политической диктатуре стран «золотого миллиарда» во главе с США. Именно для того, чтобы эта экспансия была самой эффективной, нужно очень хорошо знать все особенности тех локальных культур, которые подлежат «добровольно-принудительной» интеграции в глобальную «цивилизацию потребления». Именно с этой целью на работы в рамках «культурной антропологии» и выделяются большие средства.

Задача же культурологии как науки изначально была совсем иной и несравненно более благородной. Эта задача состояла, как уже было сказано выше, в *восстановлении полноты культурной памяти* как отдельной личности, так и целого социума, – на основе углубленной рефлексии в сущность культуры как таковой. В рамках культурологии сущность культуры изначально понималась не в каком-то ее частном измерении (что характерно для западных ученых, дающих очень узкие определения культуры – таковых уже накопилось более 500), – но в ее самом глубинном, *метафизическом* смысле. В этом

смысле культура предстает как *воспроизводство специфически человеческого способа бытия*. В свою очередь, именно специфически человеческий способ бытия не включает в себя ни биологические, ни даже чисто социальные основы существования человека в этом мире, но относится исключительно к бытию человека как духовного существа, наделенного бессмертной душой, обращенного к вечности и ответственно предстоящего Абсолюту. Именно это существо, обозначаемое категорией *личности*, а отнюдь не биологический или социальный «индивид», обладает способностью создавать культуру. *Бытие человека как духовного существа, независимое от любых «внешних» обстоятельств, и составляет подлинный предмет культурологии*.

В свое время Ф. Ницше в крайне жесткой форме сформулировал суть того, что позднее стали называть «кризисом образования», заметив его первые проявления еще в то время, когда немецкие университеты были эталоном для всего мира. Тем не менее, он имел смелость писать о них: «Наша культура не страдает ничем в большей степени, нежели излишком заносчивых поденщиков и обрывков человека: наши университеты являются, против воли, настоящими теплицами для этого вида оскудения инстинкта духа... Все высшее воспитательное дело в Германии лишилось главного – цели, равно, как и средства достижения цели. Что воспитание, образование само есть цель – а не “империя”, – что для этой цели нужны воспитатели – а не учителя гимназий и университетские ученые – об этом забыли... Нужны воспитатели, которые сами воспитаны, превосходящие других, аристократы духа, доказывающие это каждую минуту, доказывающие это и словом и молчанием, зрелые, ставшие сладкими культуры, – а не ученые олухи, каких нынче предлагает юношеству гимназия и университет в качестве “высших нянек”» [10, с. 791-792].

Важным ответом на этот кризис стала попытка гуманитаризации высшего образования, в частности, введение в него ряда мировоззренческих предметов. В СССР это были идеологические марксистские дисциплины, которые, не столько формировали мировоззрение, сколько затрудняли этот процесс. В настоящее время, кроме философии, эту функцию выполняет культурология.

В частности, В.П. Океанский определяет ее как «интегративную область знания, находящуюся на своеобразном стыке собственно научных, инаучных и вненаучных форм интеллектуального опыта»; поэтому культурология в первую очередь есть «человечествоведение, и уже в силу самого этого обстоятельства она обращена к теистическому опыту, ибо человечество в полной мере не знает само себя... культурология, продумывающая свои метафизические основания, оказывается... сферой, ориентированной на проблематику глобальных обобщений в области сравнительной герменевтики макрокультурного опыта»; «культурология как наука – это проблемная совокупность учений о структурно-символическом многообразии культурно-исторического опыта и об истории осмыслений его мифологического и метафизического единства», которые «явно выходят за пределы чисто научной верификации и более соотносимы с образом судьбы» [11, с. 6].

Как пишет один из первых создателей культурологии (ему принадлежит первая в истории монография по философии культуры, вышедшая в 1977 году)

В.М. Межуев, «неправильно, понимать под культурологией какую-то уже окончательно сложившуюся науку с четко выделенными дисциплинарными границами и полностью оформившейся системой знаний. Культурология, скорее, – некоторое суммарное обозначение целого комплекса разных наук, изучающих культурное поведение человека и человеческих общностей на разных этапах их исторического существования» [8, с. 38]. Исходя из этого, ростовский профессор Г.В. Драч сформулировал главный методический принцип преподавания культурологии следующим образом: «преподавание культурологии должно иметь своей тактической целью воссоздание своего рода «образов» культуры (архетипов) каждой исторической эпохи как единого целого, в котором концентрируется, вызревает и реализуется новый, более высокий этап развития творческих сил человека, его обогащение как личности... *Наиболее перспективным для достижения этой цели представляется обращение к художественной культуре.* Это обусловлено тем, что в данной сфере наиболее полно, «чисто» и ярко проявляются творческие силы человека... через выделение и яркое воплощение универсальных проблем, имеющих непосредственное отношение к каждому человеку, таких как *смысл жизни и счастье, добро и зло, любовь и ненависть, честь и достоинство, совесть, вина и ответственность*, и т. п. Они являются вечными для любого этапа истории и для каждого человека» [4, с. 20-21].

Ключевыми содержательными моментами культурологического анализа являются особые «переломные» исторические эпохи, в которые происходили «революции» в культуре. Например, одна из таких «революций» произошла в поздней античности, что привело к формированию христианской культуры. Так, например, В.В. Бычков в книге «Эстетика поздней античности» в главе «Культурология ранней патристики» отмечает формирование главного принципа этой новой культуры, который он определяет как «религиозный практицизм». Для этого «христианам пришлось использовать и приспособить к новой культуре многое из того, что «наработали» культуры прошлого. Отсюда и теория их, предназначавшаяся для организации простой безыскусной жизни, у первых же теоретиков-апологетов стала приобретать очертания сложной разветвленной по всем направлениям философии культуры... смысл человеческого бытия заключен, по мнению христианства, в трех актах: *познании, почитании и служении.* На их реализацию была направлена вся христианская культура, включая художественную, вся теория и философия... вся практическая деятельность» [2, с. 113; 114-115]. Созданный тогда образ культуры в настоящее время сохранился в качестве «матрицы» только в русской культуре, определяя ее мировое значение для современности.

Интегральным понятием культурологии является «культуротворчество», в качестве особого понятия впервые предложенное В.А. Коневым в 1991 году [6]. Культуротворчество можно определить как *сферу свободного смылосозидания и смыслооформления, противостоящая адаптивным процессам.* Чаще всего адаптивная деятельность приобретает ярко выраженный культурно-деструктивный характер, принуждая человека отказываться от наиболее сложных и содержательных видов культурной самореализации ради адаптации

к социальным условиям, то есть ради простого выживания. Если же всерьез учитывать энтропийную сущность мировых процессов, то следует сделать однозначные вывод: адаптивная деятельность человека сама по себе, без каких-либо «противовесов», в конце концов неизбежно привела бы человека в состояние Маугли, из которого он уже никогда бы не вышел. Именно таким «противовесом» и является культура. Как отмечает С.В. Пролеев, «культурное действие всегда конституируется как выход человека за границы себя – своей имеющейся данности, изначальной определенности... Весь опыт культуры – это опыт превосхождения человеком самого себя... Усилие человека, направленное на себя самого, к нахождению человеческой сущности является универсальным определением культурного бытия вообще. Оно с полным правом может быть названо основным культуротворческим действием. Соответственно, все, что происходит в модусе этого действия, этим самым автоматически попадает в границы культурной реальности» [12, с. 104].

Русская культура приобрела особую непреходящую ценность благодаря тому, что органически соединила в себе преемственность с общеевропейской культурой и критическую рефлексию над ней. Обретя творческую самостоятельность позже всех культур христианского мира, русская культура с самого начала определялась, с одной стороны, как синтез мировых культурных традиций, а с другой, как путь к преодолению духовного кризиса западной цивилизации. Благодаря этому в XX веке она стала самой влиятельной среди мировых культур и продолжает оставаться таковой в настоящее время, поскольку несет в себе христианский мирообъемлющий смысл, который может эффективно противостоять современной нигилистической «пост-культуре» глобализированного «общества потребления».

Определений специфики русской культуры уже существует настолько большое количество, что только один их обзор мог бы составить обширнейшее исследование. Но как бы ни формулировалась специфика русской культуры, она выражает суть русского национального бытия, ярко выразившуюся в его самобытных исторических формах. Предельное устремление, сущность и смысловое «ядро» самобытной русской культуры – *преображение человека*. Принцип *духовного* преобразования человека, всегда лежащий в основе самобытной цивилизации Русского мира, многообразен в своих проявлениях, охватывая все многообразие жизни. Но наиболее ярко и доступно для понимания всех, он выразился в великой русской литературе. Как писал в свое время В.В. Розанов, «западным людям русская литература открыла эру нового нравственного миропорядка», поэтому Запад «преклонился вовсе не перед *художеством* русских писателей, довольно неуловимым в переводе, но перед новым нравственным миропорядком, какой открывался просто картинами русской жизни и характерами русских людей... мне пришлось... услышать рассказ о том необыкновенном и *исцеляющем* действии, какое русская литература производит на иностранцев, на американцев, немцев, англичан “в несчастии”, в “ломке жизни”, в “крушившейся судьбе”» [13, с. 285]. Но это «необыкновенное исцеляющее действие» – и есть духовное преобразование человека, внесенное в мировую литературу вековым опытом русского народа.

Устремленность к *преображению человека* очень глубоко вошла русское сознание, выработав особый тип мировоззрения. «Ядро» этого мировоззрения заключено в одной главной и ключевой мысли, которую хорошо выразил современный воронежский философ В.В. Варава: «нельзя, не умертвив совести, радоваться просто жизни как таковой. Суть человека в том и заключается, что он может и должен радоваться преобразенной жизни. Непреобразенная жизнь вызывает скорбь и тоску и взывает к изменению и исправлению» [3, с. 45]. В *апостасийной* цивилизации, порожденной Западом, это духовное преобразование жизни подменено комфортным обустройством материальных условий жизни.

Для культуры Запада «архетипическим» являлся принцип *самореализации* человека, т.е. развертывания им своих «сущностных сил» с целью «покорения мира». Этот принцип, как видим, изначально является «пост-христианским», порожденным культом смертного его. Поэтому в рамках такой культуры христианское понимание смысла жизни неизбежно уходит на второй план, а затем и вообще исчезает, поскольку в «код культуры» оно не вошло. Русь, в отличие от Запада, создала культуру, «код» которой – принцип *преобразования* человека – является изначально христианским; а главное – он сохраняется даже и в формах светской культуры (например, даже советской)! В этом смысле совершенно точно парадоксальное утверждение А.Л. Казина о том, что «в России вообще не произошел процесс *обмирщения (секуляризации)* культуры. Вопреки всем колебаниям и смещениям русский народ до сих пор таит в своем сверхсознании идеал Святой Руси, т.е. образ России как церкви, в отличие от образа страны как банковской корпорации (Америка)» [5, с. 422].

Как известно, ныне в среде русофобствующих культурологов весьма популярна схема, предложенная Ю. Лотманом, в которой русская «бинарная» культура в качестве якобы более «примитивной» противопоставлена западной «тернарной» в качестве якобы более «развитой». Это умозаключение сделано на основе того факта, что три больше двух – глубокомыслие здесь, что и говорить, потрясающее... Но подлинный смысл отличия русской «бинарности» от «тернарности» Запада имеет самое фундаментальное значение. Смысл этого отличия, как его определяет А.Л. Казин, состоит в следующем: «В отличие от Запада, русская духовность делит мир не на три (рай – мир – ад), а на два (рай – ад), а все земное как бы растянуто между божественным и бесовским» и «по этой причине всегда имеет некоего “темного спутника” в виде мозаичной, невыстроенной, пренебрегаемой поверхности повседневного существования, служащего как бы гарантом земного неблагополучия России, ее нежелания и неспособности *удобно* устроиться на земле (“странничество”). “Евангелие процветания” по-русски звучит неприлично» [5, с. 423].

Для культурного сознания Запада «архетипическим» сюжетом является «Фауст» – сюжет приобретения могущества за счет компромисса с силами зла. И действительно, таким был путь этой цивилизации. Для культурного русского сознания «архетипическим» сюжетом является Пушкинский «Пророк» – сюжет преобразования человека, достигаемого через духовное «второе рождение» и покаяние. Сам Пушкин как личность воплотил в своей судьбе нелегкий путь самоизменения и духовного преобразования. Как пишет В.С. Непомнящий, здесь

«перед нами опыт преодоления человеческой драмы не путем изменения внешних условий, но силой любви; опыт свободы, достигаемой не переделкой мира, а переключением внимания со своего “я” на “ты”; опыт обретения полноты “я” путем самоотречения» [9, с. 90]. И таков же путь русской цивилизации в ее прошлом, настоящем и будущем.

Наиболее вдумчивыми исследователями давно отмечена та сущностная особенность русской культуры, что она имеет «собираательный» характер, усваивая и затем органически воспроизводя «на более высокой ступени различные элементы культур других народов» [7, с. 76]. Но как это стало возможным, на основе чего? Именно на основе способности к преобразению культур, которая и создает этот новый синтез – поразительную русскую «всечеловечность». Культура, как известно, всегда производна от культа; но если в традиционных культурах это очевидно эмпирически, то секулярные культуры являются производными уже не от религиозного культа, а от культивирования новой квазирелигиозной ценности – человеческого Еgo, т.е. от *эголатрии* как основы и истока всякой секулярности как таковой. Эголатрия, в свою очередь, происходит от лукавой подмены высшей ценности бессмертной человеческой души псевдоценностью смертного, похотливо-бессмысленного Еgo. Эта подмена возникла в результате достаточно длительного процесса разложения западного Христианства, начавшись с так наз. «христианского гуманизма», открывшего путь к секуляризации всех сторон жизни. Затем «гуманизм», в своей тайной сути являющийся поклонением смертной, непреобразенной природе человека, именно «человекобожием» (Ф.М. Достоевский), отбрасывает Христианство, которому он изначально по сути своей всегда был враждебен, и деградирует до чистого индивидуализма человека современной «цивилизации потребления». Но наиболее разрушительно эголатрия как религия «цивилизации потребления» действует не на самом Западе, где она возникла, поскольку здесь успевают выработаться достаточно сильные компенсаторные механизмы: высокий уровень материальной жизни и социальной защиты, «правовое государство» и т.п. Самые разрушительные последствия она имеет там, где эти механизмы не успели возникнуть: разрушая институты традиционной цивилизации, эголатрия ничего не создает взамен, вследствие чего наступает социальная катастрофа.

На смену «европейской цивилизации», начавшей мировую экспансию, ныне пришло ее естественное детище – *глобальная апостасийная цивилизация*, господствующая в странах «золотого миллиарда» и мегаполисах «третьего мира». Эта цивилизация – результат европейской «смерти Бога», т.е. формирования способа жизни, при котором полностью отсутствуют какие-либо сверхпрагматические и сверхиндивидуалистические ценности, какая-либо ценностная ориентация на сакральное. Наше время представляет собой, по выражению В.В. Бычкова, «активную фазу бифуркации – глобального перехода от Культуры (с большой буквы) к чему-то принципиально иному, чего еще не наблюдалось в истории человечества» [1, с. 556]. Это «иное» автор условно обозначает термином «пост-культура». В условиях «пост-культуры» русская культурная традиция – единственная в мире, поныне сохраняющая в себе

подлинно христианскую внутреннюю смысловую «матрицу», – становится поистине бесценной! В этом контексте следует оценить и особую специфику русского познания культуры, сформировавшегося в конце XX века.

Уникальность «культурологии» как особого модуса познания культурных явлений, всегда сознательно сохраняющего понимание их целостно-смысловой, мировоззренческой, нравственно-императивной природы, обусловлена особым положением России и русской культуры в современном мире. Это положение состоит в том, что Россия и русская культура стали главными хранителями культурного наследия христианской цивилизации как таковой. Это наследие может и должно стать главной основой жизнеспособности народа и государства в будущем, и поэтому оно должно составлять главное ценностное ядро российского гуманитарного образования в целом.

Литература:

1. Бычков В.В. Пост-культура // Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века. / Под ред. В.В. Бычкова. – М.: РОССПЭН, 2003. – С. 556
2. Бычков В.В. Эстетика поздней античности. – М.: «Наука», 1981. – 324 с.
3. Варава В.В. Вечная философия. – Воронеж: «ВГЛТА», 2007. – 164 с.
4. Драч Г.В. Культурология как система знания // Культурология: Уч. пос. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – С. 9-23.
5. Казин А.Л. Философия искусства в русской и европейской духовной традиции. – СПб.: «Алетейя», 2000. – 488 с.
6. Конев В.А. Философия культуры и парадигмы философского мышления // Философские науки. – 1991. – № 6. – С. 16-29.
7. Лившиц М.А. Очерки русской культуры. – М.: «Знак», 1995. – 236 с.
8. Межуев В.М. Классическая модель культуры: проблема культуры в философии Нового времени // Культура: теории и проблемы. – М.: ИФ РАН, 1995. – С. 57-55.
9. Непомнящий В.С. Лирика Пушкина как духовная биография. – М.: МГУ, 2001. – 178 с.
10. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Сочинения. – М.: Эскмо; 2003. 790 с.
11. Океанский В.П., Океанская Ж.Л. Основания культурологии: история культурософской мысли. – Шуя: «Весть», 2008. – 152 с.
12. Пролесев С. Екзистенційна критика культури // Філософсько-антропологічні читання'98. – К.: «Стилос», 1999. – С. 97-116.
13. Розанов В.В. Возле «русской идеи» // Русская идея: сборник произведений русских мыслителей. – М.: «Айрис-пресс», 2004. – С. 281-290.

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КУРСАНТОВ

Кириллова Александра Ивановна

начальник кафедры гуманитарных дисциплин

ГОУ ВПО «Донецкое общевойсковое командное училище»

г.Донецк, ДНР

***Аннотация.** В данной статье акцентируется роль гуманитарных знаний, которые способствуют приобретению гуманистических навыков и умений, несомненно, важных в будущей военной деятельности курсантов.*

***Ключевые слова:** гуманизация, гуманитарные дисциплины, военное образование, профессиональное образование.*

Важным вопросом образовательного процесса в высших учебных заведениях как военной, так и гражданской направленности, является воспитание учащихся. Особенно этот вопрос стал острым в период военных действий, когда духовно-нравственные потери общества обнажились, во весь рост мы столкнулись с проблематикой доминирующей ранее ценностной ориентации людей: подменой понятий добра, чувства сострадания к ближнему, бездуховности и нарастающим равнодушием подрастающего поколения к Родине, национальным традициям.

На сегодняшний день ситуация меняется и идея гуманизации образования актуализируется. Примером того может служить концепция, предопределяющая тенденции развития высшей школы, которая записана в Законе Российской Федерации об образовании: «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности и любви к Родине».

Ряд исследователей, таких как Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. дают следующее определение гуманизации образования: «система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, ориентированных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений» [1, с.90], Колычева З.И. считает, что это: «концептуальное положение о приоритете личности в образовании, формировании ее гуманного мировоззрения и творческого потенциала». [2, с. 175].

Что касается гуманизации профессионального военного образования, следует отметить, что именно её основное содержание создает благоприятные возможности для самовыражения и развития личности курсантов, для расширения духовно-интеллектуальных потребностей, а также повышения

потенциала общей и профессиональной культуры. Военное профессиональное образование должно привнести в сознание будущих офицеров чувство наивысшей ответственности перед обществом и Родиной.

Цель данной статьи подчеркнуть актуальность и значимость роли гуманитарной составляющей в образовании курсантов.

Задачи:

- ✓ выявить важность повышения интереса курсантов к гуманитарным наукам;
- ✓ обосновать необходимость актуализировать изучение предметов гуманистической направленности в военном образовании.

Усиление гуманитарной составляющей посредством более глубокого изучения дисциплин гуманитарного цикла, поможет курсантам разобраться в важности миссии быть военным человеком, укрепит моральные цели. Более того, практически в каждом предмете, используя педагогическое мастерство, есть возможность подчеркнуть суть и сделать акцент на общечеловеческие ценности. Так, на уроках иностранного языка, курсанты ДонВОКУ переводят тексты о победах русских воинов, о великих полководцах, в обсуждении, в *post-reading activities*, преподаватель направляет их на высказывания относительно патриотического фактора, выявляет его составляющие, которые привели к успеху наших предков. При постоянном внимании к духовно-нравственным аспектам, в течение обучения у курсантов будет формироваться гуманистическое отношение к окружающему миру, которое постепенно внедрится и будет характеризовать свойства личности.

В проведенном экспериментальном анкетировании среди 26 курсантов 1-го курса оказалось, что важность предметов гуманитарного цикла у них составляет 4.2 балла из 10 возможных баллов, что является негативной тенденцией относительно понимания в целом учащимися, для чего они изучают эти предметы в военном вузе. Положительной тенденцией можно считать тот факт, что в ответах на вопрос о том, какие предметы они бы исключили из своего расписания, гуманитарные предметы набрали 2.8 баллов из 10 возможных. Если сравнить полученные результаты ответов с ответами курсантов 3-го курса, то здесь мы видим повышение сознательности курсантов, что можно отнести на счет работы профессорско-преподавательского состава в формировании мировоззрения данного возрастного параметра. Важность предметов гуманитарного цикла на 3-м курсе отмечается 6.3 баллами из 10-ти возможных.

Как утверждает Царева Н.А., модернизация военного профессионального образования означает необходимость профессионализации и гуманитаризации образовательной среды вуза, создание условий нравственного воспитания офицера, формирование его общей и профессиональной культуры. «Военный профессионал должен обладать культурой гуманистической направленности, способностью к творческим и неординарным решениям, саморазвитию, повышению уровня духовно-нравственной моральной компетентности, социальной и профессиональной мобильности» [3, с.150-154].

Таким образом, следует подчеркнуть, что предметы гуманитарного цикла могут способствовать формированию личной нравственной культуры курсанта, что непосредственно влияет на общую систему нравственных ценностей военной службы. Укрепление нравственно-духовных качеств курсантов военных вузов будет способствовать высокой гражданско-патриотической позиции, помогающей военнослужащим достойно выполнять свой долг перед Родиной.

Литература:

1. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. - М., 2002. С. 93
2. Колычева З.И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма. - СПб., 2004. С. 175
3. Царева Н.А. Гуманизация военного образования как основа повышения общей и профессиональной культуры будущего офицера // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 150-154; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1654> (дата обращения: 25.02.2018).

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ДЛЯ НЕФИЛОСОФСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ БАКАЛАВРИАТА

Кони́на Любо́вь Васи́льевна,
кандидат философских наук, доцент
Донбасский государственный
технический университет,
г. Алчевск, ЛНР

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы концептуальных основ преподавания базового курса философии для нефилософских специальностей бакалавриата. Анализируется статья ««Философия» как учебный курс: смена концепта», даны критические замечания относительно концепта, предложенного авторами указанной статьи.*

***Ключевые слова:** философия как учебный курс, концептуальные основы преподавания философии для бакалавров, разделы курса философии, объект философии, предмет философии, онтология как раздел курса философии, стратегическая матрица.*

Философия входит в цикл общих гуманитарных дисциплин государственного образовательного стандарта в статусе дисциплины базовой части учебного плана для студентов бакалавриата всех специальностей – и гуманитарных, и естественно-научных, и технических направлений высшего образования. Однако, в настоящее время не существует целостного образа философии в плане ее преподавания как самостоятельного общеобразовательного курса. Поэтому, выработка общих концептуальных основ курса философии и соответственно рабочей программы дисциплины является актуальной задачей.

Философия должна обновлять свое содержание в соответствии с развитием науки и новыми реалиями и вызовами современности. В этом плане представляет интерес статья ««Философия» как учебный курс: смена концепта» [1], опубликованная в журнале «Высшее образование в России» в декабре 2017 года. В ней рассматриваются вопросы смены концептуальных оснований в преподавании курса философии для студентов нефилософских гуманитарных специальностей бакалавриата. В статье можно выделить две составляющие инновации преподавания философии: формулировка новых требований к методике изложения дисциплины и новые акценты в содержании тем курса. Что предлагается в качестве требований к методике изложения философии?

Исходя из того, что содержание курса философии для бакалавров традиционно строится по усмотрению кафедры или преподавателя на основе выбора ряда стратегий, авторы статьи условно выделяют три основные стратегии. Первая, наиболее распространенная – философская, главной задачей

которой дать предельно широкую ретроспективу философских идей, существовавших в истории развития философии, а цель – сформировать широкую философскую эрудицию.

Вторая стратегия – проблемно-ориентированная, ее главная задача – ознакомить студентов с проблемами, которые ставили философы, выявить самую специфику философских проблем, выделить основные подходы к решению этих проблем. Авторы подчеркивают выигрышность второй стратегии по отношению к первой, так как она позволяет излагать идеи великих мыслителей прошлого в рамках современного контекста.

Третья стратегия, встречающаяся нечасто, может быть названа монопроблемной. В этом случае, в центре учебного курса находится проблема или концепт, с опорой на которые излагается практически любая тема курса. Например, существуют еще преподаватели «старой закалки», для которых всякая тема выступает исключительно как «очередная битва на арене вековой борьбы материализма и идеализма или метафизического или диалектического мышления».

Как правильно указывают авторы статьи, эти условно обозначенные стратегии могут иметь различные варианты их смешения. Поэтому необходима «не столько разработка «стратегической идеологии» базового образования, сколько определение «матричной структуры» ключевых аспектов его содержания в разной мере значимых для каждой темы общеобразовательного курса» [1, с. 66].

Каковы же основные содержательные параметры предлагаемой «стратегической матрицы», которая, по сути, предстает как некий формализованный подход к изложению курса? Известно, что в рамках требований педагогики высшей школы каждый преподаватель может по-своему выстраивать освещение тех или иных аспектов содержания, но при этом, по мнению авторов статьи, можно все же утверждать, что «изложение любых философских проблем должно быть поликонтекстуальным» [1, с. 66].

Речь идет о выделении шести аспектов, которые должны присутствовать при изложении любых тем курса: всемирно-исторический; историко-философский; социокультурный; общественно-политический; активно-исследовательский (критический); обзор социогуманитарных проблем современности. Это означает, что изложение любой философской проблемы, даже если она сформулирована в Античности или в Средние века, должна включать в рассказ о ней несколько контекстов, а именно: всемирно-исторический предполагает учитывать конкретно-историческое время; историко-философский – это вспомнить предшественников, авторов и современников выдвинутой идеи; социокультурный – это демонстрация «вызовов» той или иной эпохи, связанной со спецификой «момента» происходящего; общественно-политической – фокусировка внимания на повседневности социальной жизни, возможностях соответствующих социальных институтов, состояния правящей элиты. Особого внимания требуют пятый и шестой аспекты. Дело в том, что эффективное современное мышление определяется как критическое мышление, но критика не должна

носить характер одностороннего и чисто субъективного рассмотрения предмета. Важно формирование у студентов навыков разностороннего рассмотрения проблемы. Контекст социогуманитарных проблем современности, как разъясняют авторы статьи, предполагает демонстрацию того, что навыки философского анализа позволяют ориентироваться (по крайней мере, дают язык) в специфике «текущего момента».

Итак, преподавателям высшей школы предложен вариант нового концепта. Как к нему отнестись? Оценивая значимость понятия «стратегическая матрица», позиционирующей как «смена концепта» в преподавании философии, нужно отметить, что она носит диалектический характер, учитывающей единство конкретно-исторического анализа с современными реалиями. Диалектические методологические принципы в высшей школе и ранее рассматривались как основополагающие. Поэтому правильнее говорить не о «смене концепта», а о закреплении статуса диалектической методологии. Шесть аспектов, выделенных в «матрице», дают конкретную методологическую основу для преподавания курса философии, в этом важность и ценность этого понятия. Данный подход, на наш взгляд, применим и к техническим, и к естественно-научным специальностям бакалавриата.

Сформулировав и обосновав основные концептуальные требования к методике изложения дисциплины, авторы статьи переходят к критическому анализу содержательной части курса философии.

Структура дисциплины должна быть представлена в четырех фундаментальных разделах: 1) Предмет философии как проблема. Многообразие современных философских практик; 2) Философия познания; 3) Проблемы человека в философии (философская антропология); 4) Социальная философия.

По каждому разделу даны пояснения: что надо рассмотреть, на что особо обратить внимание, что требует обновления. Некоторые инновации, содержательного характера, предложенные в статье, вызывают серьезные возражения. Как видно из названий разделов, отсутствует традиционный раздел курса – онтология. Почему исключили? Объяснить это можно тем, что принципиально новым акцентам в изложении первого раздела, по мнению авторов, является многообразие философских практик: речь идет о том, чтобы отказавшись от привычного определения предмета философии или ее «Основного вопроса»..., предоставить студенту совокупную картину многообразия современных философских течений. Конечно, необходимо набросать какую-то историческую картину возникновения философии в Античности, представить первые философские вопросы, характерные для древнегреческого мышления... Однако, главный разворот состоит в том, чтобы фактически сразу, в первом разделе курса, дать краткое представление об основных течениях современной философии, таких как – экзистенциализм, феноменология, герменевтика, прагматизм, неомарксизм, аналитическая традиция, религиозная философия» [1, с. 70].

Отметим, что отказ от привычного определения предмета философии (вероятно, имеется в виду, что философия является специфической формой

мировоззренческого знания), подмена определения предмета философии «совокупной картиной современных философских течений» является отходом от общепринятой схемы преподавания любой дисциплины, а именно характеристикой того, что является объектом и предметом конкретной дисциплины (в данном случае объектом философского познания и предметом философии). Изложению основных современных философских направлений должно предшествовать объяснение того, что является общим для любых философских проблем, что делает их именно философскими. Без этого в головах студентов будет «каша», им будет неясно, что же такое философия. Ведь философия занимается такими разными проблемами (мир, природа, бог, человек, истина, добро, зло и т.д.). Как раз, общим объединяющим началом этих проблем и должно быть уяснение специфики философии, специфики ее объекта и предмета. Анализ вопроса об объекте философского познания с необходимостью приводит к исходной философской категории – «бытие», вопросу о соотношении материального и духовного бытия, характеристике таких понятий как материализм, идеализм (объективный и субъективный). Соответственно, характеристика объекта философии с необходимостью будет приводить к «привычному» определению предмета философии.

Литература:

1. Карелин В.М. «Философия» как учебный курс: смена концепта / В.М. Карелин, Н.И. Кузнецов, И.Н. Грифцова // Высшее образование в России. – 2017. – № 10 (216). – С. 64-74.

РОЛЬ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Невлад Юлия Валериевна,
ассистент кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Невлад Юрий Григорьевич,
ассистент кафедры физического воспитания,
ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет», г.
Алчевск, ЛНР

***Аннотация.** В этой статье авторами рассматривается важность социально-гуманитарных дисциплин в процессе образования будущих профессионалов. Особое внимание акцентируется на роль гуманизации образования, наполнения образовательных программ гуманитарным содержанием путем включения в учебный процесс гуманитарных дисциплин. Выделяются перспективы и возможности гуманитарных наук. Предоставлены обоснования того, что посредством гуманитарного образования воплощаются в жизнь духовные идеалы современного общества.*

***Ключевые слова:** гуманитаризация образования, гуманизация образования, гуманитарные знания, гуманитарные дисциплины, духовная жизнь, гуманистическое мировоззрение.*

Гуманитарные знания в современном обществе приобретают особенно большое значение, что вызвано определенными этапами развития нынешнего социума. Это и политические перемены, и становление новых отношений в экономике, и модификация системы ценностей, и дифференциация запросов современной молодежи в области образования, и децентрализация и плюрализация системы образования. Сегодняшние тенденции вызывают необходимость оценить состояние и перспективы социально-гуманитарного образования, его роль в жизненной и профессиональной карьере специалиста на разных этапах ее становления и соответствие потребностям общества, требованиям рынка труда. Последнее представляется особенно важным, поскольку именно низкий уровень социально-гуманитарной компетентности зачастую не позволяет значительному числу выпускников вузов полноценно реализовать себя в трудовой деятельности, а также актуализировать в полной мере свой гражданский потенциал.

Концепция гуманитарного образования была заложена Платоном, который считал, что образование состоит в обучении общению, чтению, пониманию различных литературных трудов, а также умению мыслить. Исходя из такого подхода, качественным является лишь то обучение, которое охватывает не только интеллектуальный, но также социальный, эмоциональный, физический и духовный уровни. Принятое в современном мире деление знания на

гуманитарное и естественнонаучное возникло в западноевропейской культуре в Новое время в связи с возникновением феномена науки. Дискуссии о соотношении гуманитарного и естественнонаучного знания имеют глубокие исторические корни. В 1837 г. при обсуждении во французском парламенте законопроекта о расширении преподавания естественных наук в средней школе произошел ставший знаменитым диспут между физиком Домиником Араго и поэтом Альфонсо Ламартином. Доминик Араго требовал потеснить гуманитарное образование в пользу естественнонаучных дисциплин: «Производство развивается не при помощи красивых слов и стихов. Знание должно быть инструментом действия. Вместе с тем, изучение естественных наук служит не только материальным интересам. Свет естественнонаучных знаний рассеивает многие предубеждения, под тяжестью которых гибнут народы...». Альфонсо Ламартин, напротив, утверждал, что законодатели должны непременно сохранить в школьном образовании доминирующую роль гуманитарных дисциплин как основных носителей нравственных ценностей: «Если бы мы оказались внезапно лишены всех естественнонаучных знаний, материальный мир сохранился бы, хотя, безусловно, понес бы огромный ущерб. Но если человек утратит хотя бы одну из моральных истин, хранителем которых является гуманитарное образование, погибнет человек и все человечество».

Во многих западных странах гуманитарные знания всегда рассматривались как наиболее важная составная часть общеобразовательной подготовки молодежи. Это находит отражение и в современных учебных планах, где по количеству часов гуманитарные дисциплины занимают доминирующее положение.

Кризис системы образования конца XX века, как считают современные авторы, был во многом обусловлен господствующими установками на узкодисциплинарный подход, приведший к отчуждению гуманитарного и естественного компонентов. Следствием этого стало фрагментарное видение мира, не позволяющее адекватно реагировать на происходящие в обществе перемены, неспособность осознать комплексность проблемы, охватить связи между понятиями, находящимися в разных областях знания. Следовательно, образование должно выполнять не только традиционную функцию передачи специального опыта, но и в большей степени опережающую превентивную функцию подготовки человека к жизни в эпоху кризисов (экономических, политических, экологических, техногенных и др.).

Гуманитарные науки выступают как определенный комплекс знаний, направленных на понимание и истолкование поведения человека, его духовной жизни и культуры. Глобальные проблемы, с которыми столкнулось человечество на рубеже веков, вызвали потребность в гуманизации всех сфер деятельности человека, в том числе и образования.

Первостепенная роль в гуманизации содержания образования, безусловно, принадлежит гуманитарным дисциплинам. Это те учебные предметы, содержание которых, с одной стороны, рассматривает проблемы общественного развития в прошлом и настоящем, а с другой —

непосредственно обращено к человеку, к его интеллекту и эмоциям, к осознанию им своего места в социуме и своего жизненного предназначения.

Что касается гуманитаризации образования, то в современной ситуации оно призвано не только наполнить или дополнить образовательные программы гуманитарным содержанием путем включения в учебный процесс гуманитарных дисциплин, но также создать систему гуманитарного образования.

Гуманитаризация образования преследует две основные и взаимосвязанные цели: во-первых, с ее помощью стремятся преодолеть однобокость специального образования, одномерность, задаваемую узкопрофессиональной подготовкой; во-вторых, с помощью гуманитаризации стремятся заложить у индивида основы гуманистического мировоззрения.

Социально-гуманитарное образование обновляется вместе с преобразованием общества, с глубокими сдвигами в развитии общественных наук. Гуманитарные дисциплины в образовании необходимы как условие оптимальной социализации личности, содействующее вхождению в мир человеческой культуры и общественных ценностей и, в то же время, открытию и утверждению уникальности и неповторимости собственной личности.

При этом состояние социально-гуманитарного образования сегодня переживает не лучшие времена. Одна из важнейших причин этого — прежний приоритет технического образования над гуманитарным. Недостаток знаний в социально-гуманитарной сфере не дает возможности молодому человеку адекватно осмыслить процессы, происходящие в стране, причины тех или иных, подчас драматичных, событий, мешает формированию целостного видения социального мира.

Гуманитарное образование должно быть нацелено на формирование у личности нравственного, правового сознания, эстетического вкуса, толерантности и т.д. Все это дает возможность личности более полно проявить свои способности и дарования в плане последовательной самореализации на протяжении жизненного пути. В связи с этим становится актуальным включение в учебные программы циклов гуманитарных дисциплин, таких, как культурология, философия, социология, обществоведение, право, эстетика, культура речи и т.п. Гуманитарное образование призвано подготовить специалистов, способных создать условия для выхода из системного (культурного, экологического, антропологического, нравственного) кризиса современного общества. Притом успех гуманитарного образования в решении такого рода задач определяется спецификой гуманитарных наук, в которых приоритетом является раскрытие смысла, понимание изучаемых явлений, предполагающие диалогичность образовательного процесса. Все это указывает на то, что посредством гуманитарного образования воплощаются в жизнь гуманистические идеалы, призванные создать предпосылки духовного совершенствования в современном обществе в целом, и в образовании, в частности.

Литература:

1. Анурин В.Ф. Постмодернизм: в поисках материального фундамента // *Общественные науки и современность*. – 2001. – № 3. – С. 110-121.
2. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – С. 160-173.
3. Константиновский Д.Л. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования / Д.Л. Константиновский, Е.Д. Вознесенская, О.Я. Дымарская. – М.: ЦСП, 2006. – 264 с.
4. Лисс Л.Ф. Человек в меняющемся мире и проблемы гуманитарного образования // Межрегиональная научно-практическая конференция «Гуманитарное образование в Сибири. Проблемы и перспективы» (28-29 января 2000 года). – Новосибирск, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gf.nsu.ru/science/humanity2000.shtml>
5. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: 1980. – 302 с.

**РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В
ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА ЦЕННОСТНОГО
ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ,
ИСПЫТЫВАЮЩИМ ТРУДНОСТИ В АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ**

Пазухина Светлана Вячеславовна
заведующий кафедрой психологии и педагогики
ФГБОУ ВО "ТГПУ им. Л.Н. Толстого",
г. Тула, Россия

***Аннотация.** Описывается роль различных дисциплин социально-гуманитарного цикла в профессиональной подготовке студентов к работе с детьми, имеющими вторую группу здоровья. Акцент делается на изучении проблем адаптации данной категории первоклассников к обучению в школе. Дается характеристика разных типов отношения к учащимся, которые формируются у будущих учителей на вузовском этапе профессионализации.*

***Ключевые слова:** подготовка студентов педвуза, ценностное отношение, ослабленное здоровье, адаптация к школе.*

Дисциплины социально-гуманитарного цикла предоставляют большие возможности для профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее - ОВЗ), и формирования у студентов ценностного отношения не только к процессу обучения детей данной категории, но и воспитанию и развитию каждого ребенка как личности.

При изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла, в частности, психологии, психофизиологии, возрастной анатомии и гигиены, важно показать студентам, что многие современные дети имеют ослабленное здоровье, т. е. относятся ко второй группе здоровья (разновидность ОВЗ). При адаптации к обучению в школе они часто испытывают различные трудности физиологического, психологического, социального плана, отражающие разные стороны адаптационного процесса. Степень тяжести адаптации зависит от ряда факторов, к которым относят состояние здоровья ребенка, уровень его развития, неблагоприятные условия социализации, уровень сформированности адаптационных способностей и т.д. Первоклассник, чье детство до поступления в школу сопровождалось частыми заболеваниями, гораздо хуже справляется с проблемами, возникающими в адаптационный период, у него неминуемо возникает состояние эмоционального стресса и как следствие – трудности физиологической, психологической и социальной адаптации [1, с. 97].

Выделяют три степени тяжести адаптации [4, с. 75]. Легкая адаптация наблюдается у детей с благополучным анамнезом, практически здоровых, с хорошим физическим и нервно-психическим развитием, у которых отмечается

зрелость соответствующих анатомо-физиологических структур мозга и сформированность социально-психологической готовности к обучению в школе. У таких первоклассников состояние напряжения проявляется в виде кратковременных отрицательных эмоциональных состояний. При этом у ребенка в первое время после поступления в школу может ухудшаться сон, аппетит и пр., у него могут возникать трудности в установлении контактов с новыми детьми, межличностные конфликты и пр. Все эти явления, как правило, проходят в течение первого месяца обучения в школе.

При адаптации средней тяжести эмоциональное состояние ученика с ослабленным здоровьем нормализуется более медленно. Часто на протяжении первого месяца после поступления в школу он переносит заболевание, которое длится 7-10 дней и завершается без каких-либо осложнений.

Самым нежелательным вариантом является тяжелая адаптация, которая характеризуется длительным течением (иногда до нескольких месяцев) и может проявляться в разных формах – в форме повторных заболеваний, часто протекающих с осложнениями (отиты, бронхиты, пневмонии и др.), либо в форме стойких нарушений поведения, граничащих с преневртическими состояниями (например, ребенок ни за что не расстается с какой-нибудь вещью / игрушкой, принесенной из дома; старается уединиться, спрятаться ото всех на переменах; не идет на контакт со сверстниками и пр.). У таких детей бурная отрицательная эмоциональная реакция и негативное отношение ко всей новой школьной обстановке, которые наблюдаются в первые дни, как правило, сменяются вялым, апатичным состоянием безразличия ко всему и всем. В случаях тяжелой адаптации детей и их родителей направляют на консультацию к психоневрологу. Обе формы тяжелой адаптации отрицательно влияют как на развитие, так и на состояние здоровья первоклассников, поэтому первоочередной задачей родителей, учителей, медицинских работников является предотвращение тяжелой адаптации при поступлении ребенка в образовательное учреждение [5, с. 89].

В ходе изучения возрастной и педагогической психологии важно отметить, что первый год обучения в школе является чрезвычайно важным и сложным периодом жизни для многих детей, в особенности с ограниченными возможностями здоровья. В это время трансформируется место ребенка в системе общественных отношений, меняется весь уклад его жизни, сильно возрастает психоэмоциональная нагрузка. На смену беззаботному времяпрепровождению приходят ежедневные учебные занятия, требующие усидчивости, собранности, организованности, дисциплинированности, эмоционального самоконтроля, напряженного умственного труда, сосредоточенного, внимательного выполнения заданий учителя, достаточно длительной, часто монотонной работы на уроках и относительно неподвижного положения тела, удержания правильной рабочей позы, из-за чего возрастают статическая нагрузка на тело. Кроме этого ребенку, впервые пришедшему в школу, необходимо привыкнуть к новому коллективу детей и взрослых, адаптироваться в нем, установить контакты со сверстниками и педагогами, научиться выполнять требования школьной дисциплины, новые обязанности,

связанные с учебной работой. Опыт показывает, что не все дети готовы к этому. Некоторые первоклассники, даже с высоким уровнем интеллектуального развития, с трудом переносят нагрузку, к которой обязывает школьное обучение. Психологи указывают на то, что для многих первоклассников, и особенно детей с ослабленным здоровьем, трудна социальная адаптация, так как не сформировалась еще личность, способная подчиняться школьному режиму, усваивать школьные нормы поведения, признавать школьные обязанности.

Достаточно сложно адаптироваться к новым условиям детям с диагнозом ММД (так называемым гиперактивным с дефицитом внимания). Они расторможены, неумеренны в движениях, иногда вскакивают с места, отвлекаются, говорят громко, даже когда их просят этого не делать. Им сложно усидеть за партой. Такие дети не всегда ощущают дистанцию между собой и педагогом. Среди них много драчунов, легко возбуждающихся и даже агрессивных по отношению к одноклассникам. Осуждать и наказывать гиперактивных детей нельзя, они нуждаются во врачебной помощи [2, с. 32].

Трудности в социальной адаптации при поступлении в школу также испытывают дети, имеющие проблемы с нервной системой. Они также не способны выдержать весь урок, уже через четверть часа теряют интерес к занятию, смотрят в окно, отвлекаются. Они не шумят, не выкрикивают с места, не мешают объяснениям учителя. Речь идет о детях, у которых быстро наступает утомление, нервная система которых легко истощается, с астеноневротическим синдромом. Внимательный учитель предложит такому ребенку индивидуальный график работы. К сожалению, не все учителя быстро реагируют на подобное поведение школьников. В силу своей занятости, желая сделать на уроке как можно больше, они увеличивают темпы работы и не замечают «отстающих». В этом случае весьма полезно корректное вмешательство родителей, которые лучше знают своего ребенка, его особенности и в частной беседе могут подсказать учителю выход из создавшейся ситуации.

Начальный период обучения достаточно труден для всех детей, поступивших в школу. Даже у относительно здоровых детей в первые недели обучения в школе в ответ на новые повышенные требования к организму первоклассника в первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы на усталость, головные боли, возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Снижаются аппетит детей и масса тела. Случаются и трудности психологического характера, такие как, например, чувство страха, отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях.

Будущие педагоги должны уяснить, что дополнительные сложности в адаптации ребенка к школе связаны с тем, что данный процесс сопровождается динамичным психофизиологическим развитием. На границе старшего дошкольного и младшего школьного возрастов отмечается кризис 7 лет, который, как и другие кризисы возрастного развития практически неизбежен для каждого ребенка. В кризисные периоды происходят существенные

изменения в организме: быстрая прибавка в росте, изменения в работе сердечно-сосудистой, нервной, дыхательной и других систем. Это приводит к появлению необычных внутренних ощущений: повышенная утомляемость, раздражительность, перепады настроения. При этом даже практически здоровые дети начинают болеть, проявляют излишнюю ранимость. В эти периоды происходят значительные изменения в характере (дети начинают проявлять упрямство, непокорность), неадекватные изменения в самооценке («Дома я хороший. А в школе - плохой», или наоборот). Наступает новый, сложный период в жизни ребенка [5, с. 108]. Это надо понимать, прежде всего, родителям и не только замечать изменения в поведении ребенка, но и определять, чем они обусловлены, какие действия предпринимать, чтобы избежать конфликтов с ним. Нас, взрослых, пугает непонятность, неопределенность происходящего, но, может быть, наши опасения напрасны. Стоит задуматься над тем, что из эгоизма формируется самоуважение, из упрямства - необходимая в жизни настойчивость, из капризов - гибкость переживания, из потребности в похвале - желание понравиться людям и заслужить их хорошую оценку. Все это обуславливает важность психолого-педагогической подготовки будущих педагогов не только к работе с детьми, но и с их родителями.

Любой фактор риска (а особенно сочетание факторов) в социальном, личностном, психофизиологическом развитии ребенка при неблагоприятных условиях обучения или неадекватных требованиях учителя и родителей может привести к нарушению адаптации. Если процесс адаптации осуществляется достаточно сложно и медленно, то могут наблюдаться проявления дезадаптации, типичными из которых являются следующие: 1) невротоподобные расстройства: нарушение сна; нарушение аппетита; неадекватные реакции; жалобы на усталость, головную боль, тошноту и т. п.; страхи, навязчивые движения (подергивание век, мышц лица, шеи, покашливание, обкусывание ногтей и т. п.); нарушение темпа речи (запинки); 2) невроты, невротические расстройства (энурез, заикание, невроты навязчивых состояний и т. п.); 3) астенические состояния (снижение массы тела, бледность, синяки под глазами, неустойчивая, очень низкая работоспособность, повышенная утомляемость и т. п.); 4) снижение сопротивляемости организма (частая заболеваемость); 5) снижение учебной мотивации; 6) снижение самооценки, повышенная тревожность, эмоциональное напряжение [3, с. 188].

В ходе изучения психолого-педагогической диагностики необходимо акцентировать внимание студентов на том, что одним из диагностируемых признаков, свидетельствующих о наличии трудностей в адаптации ребенка к школе, является возникающее у первоклассников состояние эмоционального напряжения. В связи с этим на занятиях по педагогике важно подчеркивать, что создание положительно эмоционально окрашенной, комфортной, спокойной психологической атмосферы в классе и дома для детей с ослабленным здоровьем является чрезвычайно важным.

В школе психологическое благополучие ребенка с ослабленным здоровьем, его настроение и субъективное самочувствие напрямую зависят от

учителя: его отношения к ученику, стиля общения, тона обращения, тактичности и др.

В ходе проведенного исследования нами были выявлены несколько основных типов отношения будущих педагогов к личности учащегося [].

Будущие педагоги с *эмоционально-положительным отношением* к учащимся отличались эмоциональной неустойчивостью в ситуациях взаимодействия с детьми с ОВЗ. У них нередко наблюдалась ситуативность возникновения различных эмоций при общей эмоционально-положительной установке на работу со школьниками, имеющими ослабленное здоровье. В целом у будущих учителей с данным типом отношения к ученикам преобладало позитивное эмоциональное реагирование на действия воспитанников, они часто хвалили учащихся, восхищались их работами, внешним видом, с удовольствием выслушивали детские рассказы. В этой группе были выявлены случаи проявления избирательного эмоционального отношения к обучаемым, наличие «любимчиков». На занятиях не всем школьникам уделялось одинаковое внимание. Практиканты нередко отдавали предпочтение одним детям и были невнимательны к другим. Студенты с эмоционально-положительным отношением к учащимся в процессе взаимодействия со школьниками использовали демократический и либеральный стили общения; при этом у одной части студентов преобладало общение-заигрывание, у другой – общение на основе дружеского расположения. К школьникам они относились либо с позиции «сверху» (позиция покровительствующего «родителя»), либо с позиции «снизу» (приспособление). Такие практиканты старались держать класс в мажорном настроении, чутко воспринимали изменения в психологическом климате группы, проявляли заботу, сочувствие и понимание в отношении детей с ослабленным здоровьем. Однако нередко у будущих учителей данной группы проявлялось избирательное эмоциональное отношение к детям.

У студентов с *познавательным отношением* к личности ученика на фоне общей эмоциональной стабильности была нечетко выражена эмоционально-положительная установка в отношении к учащимся с ОВЗ. Высокий уровень трудности материала сопровождался недостаточно представленным эмоциональным компонентом урока. Таким учителям нередко были присущи сухость обращения, официальный тон, требовательность в сочетании с отстраненной позицией, безучастным отношением к детям с ослабленным здоровьем, что снижало эффективность их труда. Объяснение нового материала будущие педагоги этой группы строили логично, научно обоснованно, однако в процессе объяснения у них часто отсутствовала обратная связь с учениками. Эмоции учащихся практически никогда не принимались в расчет. В результате даже при хорошем отношении к учителю школьники боялись лишней раз показать свои переживания, не ждали от педагога сочувствия, не обращались к нему со своими проблемами. В целом в классе у таких практикантов наблюдалась рабочая атмосфера, деловые отношения, высокий уровень дисциплины. Будущие педагоги ориентировались в основном на сильных учеников, а не на детей с ослабленным здоровьем. Возникающие у будущих

учителей эмоции отражали познавательную активность детей, наличие быстрых и правильных ответов, успехи, достижения учеников.

У студентов с *ценностным отношением* к учащимся отмечалась эмоциональная устойчивость во взаимоотношениях со школьниками, была ярко выражена эмоционально-положительная установка на работу с детьми с ОВЗ. У них отчетливо проявлялось переживание удовольствия от общения и взаимодействия с учащимися, они испытывали гордость от достигнутого их учениками, выражали надежду на успех. Возникающие у педагогов эмоции отражали познавательную активность школьников, наличие быстрых правильных оригинальных ответов, вопросы со стороны обучаемых, успехи, достижения и недостатки в учебной деятельности учеников. Система отношений с воспитанниками была основана на принятии детей с ослабленным здоровьем, на понимающем сопереживании, ненасильственном сопровождении их личностного роста и развития. Практиканты спокойно реагировали на внешний вид, проявления индивидуальных особенностей, поведение учащихся с ОВЗ, принимали школьников такими, какие они есть. Будущие учителя с ценностным отношением к детям при взаимодействии с воспитанниками проявляли различные знаки доброжелательного отношения к ним, в случае необходимости выражали сочувствие ученикам, предлагали свою помощь или призывали других детей откликнуться для решения проблемы одноклассника. В ответ учащиеся также доброжелательно реагировали на молодых учительниц, с нетерпением ждали их появления, интересовались, что будет нового на уроке, радостно делились своими достижениями или подходили за советом в ситуациях затруднения. Преобладающий эмоциональный климат в классе можно было охарактеризовать как устойчиво-положительный, бодрый, жизнерадостный. Позиция, которую занимали студенты с ценностным отношением к воспитаннику, была позицией «рядом», позицией друга, помощника, наставника. Преобладал демократический стиль общения, общение на основе дружеского расположения и увлеченности совместной деятельностью. Система отношений с учениками была основана на принятии детей, на понимающем сопереживании, ненасильственном сопровождении их личностного роста и развития. При взаимодействии с такими практикантами школьники чаще испытывали состояния спокойной удовлетворенности, доверия, психологической безопасности, защищенности, комфорта.

Таким образом, наиболее благоприятным для детей с ОВЗ является устойчиво-положительный тип общения, который способствует эмоциональному благополучию детей, уверенности в своих возможностях, развитию способностей

Литература:

1. Волкова, К. А. Особенности социально-личностного развития детей с ослабленным здоровьем / К. А. Волкова, С. В. Пазухина // Сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. "Социально-педагогическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области здоровьесбережения обучающихся" / Науч. ред. А. А. Орлов. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2014. - 416 с. - С. 97-102.

2. Ослон, В. Н. Проблемы сопровождения замещающей профессиональной семьи / В. Н. Ослон // Дефектология. - 2006. - №1. - С. 32

3. Пазухина, Н. Д. Учет в учебно-воспитательном процессе индивидуально-психологических особенностей школьников с астеническим синдромом / Н. Д. Пазухина, С. В. Пазухина // Сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. "Социально-педагогическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области здоровьесбережения обучающихся" / Науч. ред. А. А. Орлов. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2014. - 416 с. - С. 188-192.

4. Реан, А. А. К проблеме социальной адаптации личности / А. А. Реан // Вестник СПбГУ.- №20.- С. 74-79.

5. Терновская, М. Ф. Педагогические основы адаптации детей - социальных сирот в системе патронатного воспитания / М. Ф. Терновская. - М.: Владос, 2004. - 520 с.

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
(на примере Донецкого промышленного региона)**

Плотников Петр Васильевич,
доктор педагогических наук, профессор,
академик Международной Академии наук
педагогического образования (МАНПО),
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г.Донецк, ДНР

Аннотация. В статье на основе целостного подхода к проблемам студенческой молодежи, приведен сравнительный анализ некоторых социально-гуманитарных аспектов ее жизнедеятельности в процессе социализации. Предложены обоснованные принципы и содержание региональной доктрины по реализации государственной молодежной политики на уровне региона.

Ключевые слова: социализация, студенческая молодежь, аспекты, гуманитарность, жизнедеятельность, промышленный регион.

Современное развитие нашего общества - характеризуется кардинальными и не всегда научно обоснованными преобразованиями во многих областях социально-экономической и культурной жизни, которая сопровождается процессом социализации подрастающего поколения.

Наше научное исследование, посвящено проблемам социализации студенческой молодежи промышленного региона. Но прежде всего, уточним, что же такое «студенческая молодежь»? «Студенчество - это мобильная социальная группа, целью существования которой, является организованная по определенной программе подготовка к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве» [3, с.38]. Здесь главная мысль авторов сводится к тому, что студенчество следует рассматривать как социальную группу в системе вуза, которая имеет свою цель, свои специфические особенности и которая готовится к выполнению социальных ролей и функций интеллигенции. Другой исследователь, А.Н.Семашко, пишет, что «было бы неправильным рассматривать студенчество лишь как состояние к подготовке и занятию статуса интеллигенции. Студенчество обладает всеми необходимыми характеристиками, достаточными для отнесения его к особой социальной группе, так как оно отвечает всем установившимся признакам» [5, с.91]. Представляют определенный интерес определения студенчества, данные А.С.Власенко и Т.В.Ищенко. А.С.Власенко пишет: «Студенчество - это особая социальная группа, формирующаяся из различных социальных образований

общества и характеризующаяся особыми условиями жизни, труда и быта, особым общественным поведением и психологией, для которой приобретение знаний и подготовка себя для будущей работы, в науке, культуре является главным и в большинстве случаев единственным занятием»[1,с.54]. Отличительными чертами студенчества как общественной группы являются: характер труда студентов, заключающийся в систематическом накоплении, усвоении, овладении научными знаниями, и его основные социальные роли, определенные положением студенчества как резерва интеллигенции и его принадлежностью к молодому поколению - молодежи» [3, с.243]. Как социальная группа, студенчество является объединением молодых людей с определенными социально значимыми устремлениями и задачами, одна из которых заключается в достижении статуса взрослого. Согласно концепции жизненных «переходов» и «траекторий», молодой человек в процессе достижения статуса взрослого осуществляет следующие базовые переходы: - переход от обучения и подготовки к работе и выходу на рынок труда (переход от школы к работе);

- переход от родительской семьи к собственной (семейный переход);
- переход к отдельному проживанию и материальной независимости;
- переход от молодежной субкультуры к массовому потреблению.

В результате совершения этих переходов (этапов взросления) молодежь начинает не только социализироваться, но и политизироваться. Закон ДНР «Об образовании» [2]. и ряд других документов, направляют социально педагогические кадры республики, на реализацию идей воспитания, обучения, образования и социальной поддержки студенческой молодежи в разных важных сферах ее жизнедеятельности, а также предусматривают обновление содержания, форм и методов социально-педагогической деятельности, с учетом специфики конкретного региона. Для понимания нынешнего социально-экономического состояния промышленных регионов и жизнедеятельности студенческой молодежи, которая проживает в них, перспектив и условий ее учебы и развития, важное значение имеет анализ социально-гуманитарных проблем жизнедеятельности молодежи в процессе ее социализации. В региональной среде молодежь в процессе социализации воспринимает и усваивает определенные знания, опыт, ценности, нормы поведения, через нее включается в разные виды деятельности, взаимодействует с окружением и приобретает определенный социальный статус. Сегодня вызывает беспокойство падение роли студенческой молодежи как социального ресурса в промышленных регионах. Это объясняется рядом объективных факторов, обусловленных существенным материальным расслоением в молодежной среде, нестабильностью рабочих мест, что связано с закрытием шахт, промышленных предприятий, организаций и учреждений, отсутствием условий для реализации молодежью творческих способностей и умений, не возможности работать согласно полученной профессии, которая приводит к ее социальной инертности и дистанционированием от реальных процессов в общественно-политической жизни. Следует подчеркнуть, что проблемы, связанные с бездуховностью, бедностью, безработицей, насилием, отсутствием

содержательного досуга, что обострились в последние годы, негативно повлияли на молодежь. Обеспечения социального становления и развития студенческой молодежи, реализация ее конституционных прав и свобод нуждается в координации усилий государства и общественности в этом направлении. Социализация студенческой молодежи промышленного региона и ее социально-гуманитарная сфера жизнедеятельности, сложная научная проблема, которая содержит экономический, социально-педагогический, философский, социологический, психологический, культурологический и другие аспекты. В специальных научных исследованиях рассматривалась проблема социализации личности и отдельных социально-демографических групп, сущность сознания их поступков, ее активность, в разных сферах жизнедеятельности; проблемы взаимоотношений отдельной личности, молодежи, и общества и т.д. Наиболее важными для нашего социально-гуманитарного исследования являются работы классиков философской и психолого-педагогической мысли: Г. Гитингса, Е.Дюркгейма, Д. Дидро, А. Дистервега, И. Канта, Г.Тарда, и др. Отечественных педагогов и ведущих ученых: А. Макаренко, В. Сухомлинского, Б.Андреевского, А. Дробницкого, Н. Кузнецовой, А. Беспалько, Н. Демьяненко, Т. Дмитренко, Н. Евтуха, А. Капской, Л. Мищик, А. Савченко, Г. Филипчука, Г.Шевченко и др..

Анализ трудов современных ученых, учебных пособий, по социальной педагогике, а также опыт практической деятельности специалистов в системе социальных служб для молодежи свидетельствует, что социально-гуманитарные проблемы студенческой молодежи в процессе ее социализации на уровне промышленного региона еще не нашли соответствующего отображения. Теоретическая не разработанность, отсутствие актуальных и действенных программ по социально-гуманитарной поддержке студенческой молодежи, негативно влияют на социально-экономическое, морально духовное самочувствие и поведение молодежи, приводят к значительным утратам не только отдельных личностей, но и целой социально-демографической группы.

Научно обоснованная государственная молодежная политика в нашей республике, только начинает формироваться. На сегодня почти нет отработанных научно методических программ и других региональных документов относительно социально-педагогической помощи студенческой молодежи. *Учитывая актуальность* целостного подхода к проблемам студенческой молодежи в процессе ее социализации на уровне промышленного региона, который базируется на отечественном опыте и на принципах социально-педагогической науки, мы избрали социально-гуманитарную сферу социализации студенческой молодежи, как сложную научную проблему.

Цель нашего исследования заключается в изучении и сравнении некоторых социально-гуманитарных аспектов жизнедеятельности современной студенческой молодежи промышленного региона, за последнее десятилетие, в том числе: научно педагогическом анализе социально-экономического, морально духовного самочувствия и поведения студенческой молодежи в контексте ее социальной активности. *В соответствии с целью*, нами определены *основные задачи исследования*: теоретически обосновать,

разработать и внедрить систему мероприятий по социально-педагогической поддержке молодежи от 14 до 30 лет; раскрыть сущность и специфику процесса социализации студенческой молодежи промышленного региона: обнаружить его тенденции, принципы, социально-педагогические и другие механизмы, а также факторы влияния, на социализацию в социальной среде; сделать логико-методологический анализ социально-экономического, социально-ценностного, морально духовного самочувствия и поведения разных категорий молодежи промышленного региона в контексте ее социальной активности. Одной из предпосылок теоретического обоснования проблемы нашего исследования, является современная социализация молодежи, как составная часть социальной педагогики, что сегодня пребывает в кризисном состоянии, как и само общество. Резкий переход к рыночной экономике повлек системный кризис, который охватил и социальную структуру всего общества, которое закономерно привело молодежь к изменению социальных ориентиров, переоценки традиционных ценностей. Какими эти проблемы видит сама молодежь, как она оценивает молодежную политику региональной власти, какие приоритеты и первоочередные меры, в отрасли обеспечения социально-моральной безопасности предлагают молодежи?

Эти и много других вопросов положены в основу этого исследования.

Преданность идеологии независимости, украинского государства, в 2007 году выразили 42,4% опрошенных молодых людей, а в 2017 – 71,7%. Однако парадоксальным является то, что практически вся охваченная опросом молодежь, не уверена в будущем своего государства”. В этой связи идея “Украина – государство с большим будущим” - не выступает объединительным началом консолидации разных групп молодежи, особенно в промышленных регионах. В осуществлении названной идеи убеждены лишь 12,4% опрошенных в промышленном регионе. Непосредственным выявлением позитивной нацеленности молодежи на активную реализацию своих жизненных планов выступает доминирующее желание приобрести специальность, хорошо закончить учебу. Так считают в отмеченной последовательности 46,6% и 44,3% опрошенных юношей и девушек. Лишь 1,3% опрошенных абсолютно индифферентны к своему будущему. Для значительной части респондентов региона большое значение имеют вопросы, которые касаются их материально экономического положения.

Почти каждый пятый (18,9%) из числа опрошенных молодых людей, в осуществлении своих планов на будущее, рассчитывает на накопление денег. Имеется в системе ценностей ориентация на деньги и материальные блага как жизненную цель. Непрямым свидетельством есть утверждение абсолютного большинства (70,9%) респондентов о невозможности достижения цели в жизни, будучи безработными. Тем более, в соответствии с социально-педагогическим опросом, у молодежи промышленного региона имеются ряд трудностей в достижении своих целей. Среди таких 28,4% респондентов называют сложность поступления в вуз; 16,5% возможность занять высокую должность; 18% материальные трудности, сложность найти достойную работу; 16,4% плохое состояние здоровья. Здесь следует отметить, что в 2007 году более

остро наблюдались оценки молодежи относительно трудностей в сравнении с 2017 годом. Исследование обнаружило определенный уровень социальной активности студенческой молодежи в области политики. Достаточно большая часть опрошенных юношей и девушек (39,2%) настроена на активное участие в политической жизни государства, однако не сейчас, а когда стабилизируется социально-экономическое состояние в регионе. Исследование в промышленном регионе показало, что одной из самодостаточных причин, которые порождают преступность и правонарушение среди молодежи в возрасте от 14 до 30 лет, является пьянство и алкоголизм. За последние 10 лет в регионе потребление алкоголя увеличилось в 10 раз, количество алкоголиков в 5 раз. Сравнительный анализ процесса социализации в правовой сфере в 2007 г. показал, что среди учеников 9-10 классов употребляли спиртные напитки: девушки – 49%, ребята – 65%. В 2017 году – через 10 лет – эти показатели выросли и составляют: девушки-69%, парни-81%. Количество негативных проявлений среди молодежи на почве пьянства увеличились в 5 раз. В 2007 г. в промышленном регионе было лишь 14 % женщин-алкоголиков, в настоящее время – 23,5%, а это, естественно, отражается на потомстве. По итогам регионального социально-педагогического исследования лишь 8,5 % юношей и девушек знакомые с законодательством, которое обеспечивает защиту их прав и интересов. Свою осведомленность, вдвое большую, отмечает молодежь старшей возрастной студенческой молодежной группы. Чем выше уровень образования, тем выше степень знакомства с законами (от 9% с неполным средним образованием до 45% с высшим образованием.) За последние 10 лет в промышленном регионе заметно снизилось участие студенческой молодежи в кружках художественной самодеятельности, разных музыкальных школах и студиях, в четыре раза. Снизилось количество читателей в библиотеках в регионе на 60%, через не регулярное пополнение книжных фондов, обременительное хозяйственное состояние. Растет количество молодежи, которое вообще ничем не интересуется. Однако большой интерес проявляют к потреблению интернета, кино- и видеопродукции, и нам известно, за счет чего растет этот интерес (за счет демонстрации секса, насилия, пропаганды потребления наркотических веществ и т.д.). К чему это приведет, время покажет.

Подбивая итоги теоретического обоснования исследования, можно констатировать: исследование подтверждает научное мнение ученых, что молодежь – большая общественная и социально-демографическая группа. Она имеет специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями молодых людей, так и их социально-экономическим и общественно-политическим положением.

Ныне, духовный мир студенческой молодежи, находится в состоянии становления, формирования; на процессы социализации студенческой молодежи региона влияют социально-педагогическая и воспитательная деятельность разных социальных институтов, что является отражением реально существующего социально-экономического строя или беспорядка в государстве, сформированной социально-педагогической практики работы с молодежью и социально-педагогическими институтами, с учетом

социокультурных особенностей конкретной территории. Молодые люди требовательно оперируют современными понятиями и критически, относятся к самооценке. Большинство молодых респондентов усматривает суть государственной молодежной политики в гарантиях, охране демократических прав и свобод молодежи (46,2%); обеспечении всем молодым людям равных возможностей в получении бесплатного образования и медицинского обслуживания (44,8%). На третьей позиции, находится понятие о государственной социально-экономической поддержке студенческой молодежи, а именно: трудоустройство, предоставление льгот и преимуществ, после получения высшего профессионального образования (41,5%); помощь в приобретении жилья (11,1%); социальная адресная помощь (6,4%); беспроцентные кредиты (5,1%); другая помощь (3,0%). Оценивая деятельность украинского правительства в 2007 году и региональной государственной администрации в 2017 году в направлении социально-экономической поддержки и помощи, в морально духовном становлении студенческой молодежи, мы получили такие ответы респондентов: 32% респондентов выразили мнение, что деятельность государственной власти заслуживает оценку «удовлетворительно», а в 2017 году 79,7% такую самую оценку поставили региональным органам государственной власти. Другие показатели можно оставить без комментариев.

Были названы причины, что мешает молодым, живущим в промышленном регионе, постоянно поддерживать хорошее социально-экономическое и морально духовное самочувствие, среди них: отсутствие необходимой заботы со стороны государственной и региональной власти, это отметили 90,8%; негде проводить досуг в соответствии со своими финансовыми состояниями – отметили 65,2%; нет уверенности в завтрашнем дне - 61,3%; недостаточность средств к существованию, отметили так называемое “безденежье” 59,3%; нет интересной работы и занятий по душе (отметили 57,8%); неудовлетворительные условия жизни и отсутствие перспективы иметь отдельное жилье подчеркнули 76,8 %; личной свободы и возможности жить согласно своему желанию не имеют 59,4 %; отсутствие возможности учиться там, где хотят (через платное образование), отметили 57,3 %.

Для решения острых гуманитарных проблем, которые возникают у студенческой молодежи региона, улучшения ее, социально-экономического, морально духовного самочувствия и поведения, нами предложена для внедрения система мероприятий по методическому обеспечению и социально-педагогической поддержке молодежи в процессе ее социализации. Одной из предложенных авторских экспериментальных моделей есть Региональная доктрина по реализации государственной молодежной политики. Она представляет собой систему целей, принципов, приоритетных направлений государственной молодежной политики в регионе; предусматривает необходимость коренного изменения принципов формирования, управления и методов реализации государственной молодежной политики.

Исследование подтвердило, что студенческая молодежь промышленного региона в основной своей массе относится к разряду “несоюзной”, то есть

неорганизованной. А потому становится жертвой возможных манипуляций – социальных, национальных, политических, религиозных, моральных и тому подобное – чаще всего, с криминальным оттенком. Как основные первопричины этой неорганизованности много респондентов выделяют, с одной стороны, социальную “инертность” и политический инфантилизм студенческой молодежи и слабо развитую в молодежной сфере способность к самоорганизации и гражданской общественной самодеятельности.

Исследование подтвердило основные положения *гипотезы* о том, что добиться позитивных результатов социально-педагогического влияния на молодежь, ее формирование и развитие, в процессе социализации, можно лишь в условиях согласованного, скоординированного влияния государственных административных органов и всех общественных социальных институтов промышленного региона, через их открытость, к реальным социальным процессам, активизацией и педагогическим насыщением всех элементов целостной системы региональной общности, что содействует процессам социализации молодежи промышленного региона.

Проведенное научное исследование, обнаружило ряд вопросов, в социально-гуманитарной сфере промышленного региона, что требует последующего теоретического и практического осмысления. Необходима детальная разработка специфики социализации студенческой молодежи промышленного региона, каждой возрастной группы и профессиональной категории. Необходим анализ деятельности работников социальной сферы (по типам и видам учреждений) на региональном уровне, диагностических методик для специалистов; нуждается в научном обосновании стратегия и тактика организации деятельности социально-педагогических служб регионального сотрудничества, а также научное обоснование кадровой политики в социальной молодежной сфере и др.

Литература:

- 1.Власенко А.С. Некоторые вопросы воспитания студенчества.-М.,1987.- с.54
- 2.Закон «Об образовании» Принят Народным Советом Донецкой Народной Республики июня 2015 года //(Постановление NoI-233П-НС)
- 3.Ищенко Т.В. Место студенчества в социальной структуре общества.- Томск, 2005.-с. 243.
- 4.Рубин Б., Колесников Ю. Студент глазами социолога. - М., 1980.- 240 с.
5. Семашко А.Н. Художественные потребности студентов, пути и средства их формирования (Социально-эстетическое исследование): автореф. канд. дисс.- Днепрпетровск,2009.- 18 с.

ВОСПИТАНИЕ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА»: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В РОССИЙСКОМ МАРКСИЗМЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

Стасенко Станислав Александрович,
кандидат философских наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические идеи, выдвинутые и развитые российским марксизмом начала XX века, в контексте их системного единства и взаимовлияния. Исследуются философские предпосылки данных идей и их взаимосвязь с современными тенденциями в области образования. Делается вывод о том, что в российском марксизме утверждается активное участие обучающегося в процессе образования как восхождения к более высокому уровню интеллектуального и культурного развития.*

***Ключевые слова:** диалектика, марксизм, «новый человек», педагогика, системный подход, материализм, воспитание.*

Пожалуй, нет такого философского учения, которое вызывало бы столь разнообразные оценки и характеристики – от категорического неприятия, до абсолютного догматического согласия со всеми его положениями, как марксизм.

Для Э. Фромма философия К. Маркса – это, прежде всего, учение о человеке [8]. Для неомарксистов, в частности, М. Хорхаймера и Т. Адорно, марксизм – это учение о преодолении отчуждения при помощи критической теории [9].

Для большинства советских исследователей учение К. Маркса – это, в первую очередь, теория классовой борьбы. В частности, бывший член Политбюро КПСС А. Н. Яковлев в одном из интервью сделал достаточно откровенное признание: «В настоящее время у меня на полке лежит рукопись в 250 страниц – анализ моего понимания марксизма... Все утверждают, что Маркс создал учение о человеке. Он не создавал такого учения и, я убежден, даже не пытался создать его. Он создал учение о борьбе классов, блестящее учение, но все же какое, от которого нам нужно отказаться» [Цит. по 5, с. 3].

Перечислять все оценки и характеристики марксизма нет смысла, поскольку каждая из них подходит к учению К. Маркса с определенным лекалом, тем самым превращая его учение в инструмент решения конкретных задач в полном соответствии со словами Ф. Энгельса «марксизм – это не догма, а руководство к действию».

В данном контексте следует заметить, что современный мир переживает своеобразный ренессанс левой идеи, о чем свидетельствует рост популярности

левых и социал-демократических движений в странах Запада и Латинской Америки, доминирование марксистской и коммунистической идеологии в стремительно развивающихся Китае и странах Юго-Восточной Азии.

Российский марксизм начала XX века – это одна из наиболее интересных творческих попыток осознать марксизм в рамках российской культуры и ментальности, причем не только как некую теоретическую конструкцию, но и как инструмент для достижения вполне определенных целей политической, культурной, мировоззренческой борьбы.

Влияние марксизма на педагогику можно рассматривать двояким образом. Во-первых, как влияние на сознание ученых, которые пытались построить педагогику, психологию и смежные науки на основании марксистской философии, ярким примером чего является творчество выдающегося советского психолога Л. С. Выготского или, например, такого педагога-новатора, как А. С. Макаренко. А во-вторых, как выражение, собственно, педагогических идей и взглядов или же идей, напрямую связанных с педагогикой самими теоретиками марксизма, марксистскими философами.

В данном случае, нас будет интересовать второй аспект рассматриваемой проблемы, поскольку, если говорить о развитии психологии и педагогики в СССР, то вся она находилась под прямым или косвенным влиянием марксизма. Взгляды же самих российских марксистских мыслителей на сегодняшний день несколько забыты и находятся «в тени» других форм культурного самосознания советской эпохи и зачастую не получают должного освещения в научной литературе.

Необходимо отметить, что говоря о российском марксизме начала XX века, мы имеем в виду те учения и концепции, которые возникали, обсуждались и развивались российскими марксистскими мыслителями до того момента, когда марксизм принял вид догматического учения в сталинизме.

В так называемых «Философских тетрадах» В. И. Ленина есть интересный фрагмент, обозначенный им «К вопросу о критике современного кантианства, махизма и т. п.»: «Два афоризма: 1. Плеханов критикует кантианство (и агностицизм вообще), более с вульгарно-материалистической, чем с диалектически-материалистической точки зрения, поскольку он лишь *a limine* отвергает их рассуждения, а не исправляет (как Гегель исправлял Канта) эти рассуждения, углубляя, обобщая, расширяя их, показывая связь и переходы всех и всяких понятий. 2. Марксисты критиковали (в начале XX века) кантианцев и юмистов более по-фейербаховски (и по-бюхнеровски), чем по-гегелевски» [4, с. 162].

Если спроецировать этот тезис на педагогическую плоскость и абстрагироваться от личного конфликта между В. И. Лениным и Г. В. Плехановым, то речь идет, в первую очередь, о философском образовании. Из данных отрывков следует утверждение о недопустимости опровержения философских систем путем простого противопоставления им неких других систем, как это сделал, по мнению В. И. Ленина, Г. В. Плеханов, догматически противопоставив философии И. Канта вульгарный материализм. Потому что в результате происходит отход от диалектического мышления к

метафизическому (в форме вульгарного материализма), что, безусловно, является определенным «понижением» интеллектуального уровня марксистской философии, теоретического марксистского мышления.

Верным подходом в опровержении, по мнению В. И. Ленина, является иной подход, предполагающий одновременную демонстрацию исторической правоты и неправоты определенного тезиса, его обобщение, исправление и развитие и, таким образом, своеобразное «включение» его в процесс восхождения к тезису более высокого уровня.

Такой подход В. И. Ленин называет «гегелевским», противопоставляя ему вульгарно-материалистический подход.

Необходимо отметить, что материализм, как таковой, представлял собой основу мировоззрения В. И. Ленина. Более того, он критикует тех коммунистов, которые получили государственную власть, за то, что они не уделяют достаточного внимания пропаганде идей материалистических писателей XVIII века. По мнению Дж. Лоуренса, это связано с тем, что, возможно, «специфический способ мышления писателей XVIII века лучше всего подходит для образования, которое позволяет народу развивать критическое понимание» [5, с. 7].

Однако, отстаивать материализм, по мнению В. Ленина, нужно грамотно, то есть диалектически – не противопоставляя одну догматическую истину другой, а использовать опровергаемую истину как трамплин для восхождения к истине более высокого порядка. Таков – подход Г. Гегеля к истории философии. В частности, как отмечает А. Кожев в своих «Лекциях по «Феноменологии духа» Г. Гегеля 1933–1934 учебного года», Г. Гегель рассматривает последовательные этапы развития философии, каждый из которых служил и по сию пору служит основанием для той или иной философской системы, путем критического анализа этих систем. «Гегель сводит эти системы к содержащемуся в них ядру истины и показывает, как они преодолевались в ходе истории» [3, с. 49].

Собственно, по мнению В. И. Ленина сам переход от материализма XVIII века к марксизму возможен только через диалектику. И для понимания марксизма изучение диалектики является определяющим: необходимо учиться у Г. Гегеля способу анализа и понимания философских концепций.

Прежде всего, в «Феноменологии духа» Г. Гегель утверждает, что истина не может быть дана в готовом виде. Данное утверждение напрямую связано с научно-философским образованием, целью которого является формирование способности теоретического мышления. В противоположность обыденному сознанию, которое только фиксирует некую непосредственную данность и не выходит на уровень понимания влияния общих идей на формирование отношения между ним и объектом. Таков, в частности, сенсуализм, который, согласно А. Кожеву, анализируется в разделе А главы I «Феноменологии духа» Г. Гегеля [3, с. 48]. Здесь Г. Гегель ведет речь о так называемом «наивном человеке», то есть человеке, для которого главное – его ощущения и достоверность. Однако задача исторического развития в том, чтобы

достоверное превратилось в истинное при помощи восхождения разума по ступеням Истории и Духа.

Иными словам, обыденное сознание должно выйти за пределы точки зрения здравого смысла и подняться до позиции науки. Этот переход и составляет суть процесса воспитания сознания.

Как отмечает Дж. Лоуренс, с позиции диалектической философии, воспитание, следовательно, должно быть «внутренним», вырастающим из точки зрения учащегося, из развития его собственной позиции. Обучающийся должен столкнуться с границами своих собственных взглядов и, соответственно, быть заинтересованным подняться до более адекватного (но при этом все же неизбежно ограниченного) уровня взглядов [5, с. 9].

В этой связи представляет интерес слова Ф. Энгельса в предисловии к «Анти-Дюрингу»: «К диалектическому пониманию природы можно прийти, будучи вынужденным к этому накапливающимися фактами естествознания; но его можно легче достигнуть, если к диалектическому характеру этих фактов подойти с пониманием законов диалектического мышления. Во всяком случае, естествознание подвинулось настолько, что оно не может уже избежать диалектического обобщения. Но оно облегчит себе этот процесс, если не будет забывать, что результаты, в которых обобщаются данные его опыта, суть понятия и что искусство оперировать понятиями не есть нечто врожденное и не дается вместе с обыденным, повседневным сознанием, а требует действительного мышления, которое тоже имеет за собой долгую эмпирическую историю, столь же длительную, как и история эмпирического исследования природы. Когда естествознание научится усваивать результаты, достигнутые развитием философии в течение двух с половиной тысячелетий, оно именно благодаря этому избавится, с одной стороны, от всякой особой, вне его и над ним стоящей натурфилософии, с другой – от своего собственного, унаследованного от английского эмпиризма, ограниченного метода мышления» [7, с. 14].

Преимущество диалектики перед наукой в том, что в ней отсутствует всякая «потусторонность» в смысле противостоящего субъекту объекта, независимого от него и довлеющего над ним, как, например, сила в ньютоновской физике или жизнь в виталистской биологии. Основной недостаток такой «научной» позиции по отношению к миру заключается в том, что она фиксирует некую неизменность, определенный достигнутый уровень развития знания.

Однако диалектика подчеркивает, что речь идет именно о позиции, а не о мире, как таковом, который всегда является человеческим миром, то есть миром, который создан человеческим трудом, человеческой борьбой, миром, который меняется в течение истории под влиянием человеческого разума и человеческой воли.

Позиция, фиксирующее «потустороннее» как царство неизменных и покоящихся законов, не нацелена на изменение мира. Тогда как «динамическая» позиция была высказана К. Марксом в знаменитых «Тезисах о

Фейербахе»: «Философы лишь различным образом *объясняли* мир, но дело заключается в том, чтобы *изменить* его» [6, с.3].

И задача образования, таким образом, заключается в том, чтобы обучить приемам диалектического мышления как мышления, направленного на преобразование мира, а не только на его познание и описание (стадия, предшествующая преобразованию).

Только такой человек, который «снаряжен» диалектическим интеллектуальным инструментарием, сможет реализовать задачу построения «нового общества».

В целом, всю педагогику марксизма можно рассматривать как педагогику, нацеленную на воспитание нового человека, человека-творца, человека-борца, революционера, человека, который преодолевает сословные и классовые предрассудки на пути построения нового общества. Естественно, что между декларируемыми целями и реальной педагогикой существовал разрыв, но вместе с тем на этом пути были получены определенные результаты.

Воспитание «нового человека» была одним из основных тем статей и выступлений Н. К. Крупской.

Основными чертами нового человека, по мнению Н. К. Крупской, была развитая личность, в противоположность «узкоспециализированной» личности буржуазного общества. И такую личность должна формировать система образования.

Основными способами, которыми должна быть реализована данная идея, являются: моральное воспитание с акцентом на формировании коллективистских ценностей, формирование у учащихся целостного, так называемого «системного» взгляда на мир, акцент на практической (политехнической, трудовой) подготовке учащихся, то есть связь теоретического обучения и работы в мастерских и так далее.

Конечно, практическая реализации данной программы была далека от провозглашенного идеала, и общеизвестны такие негативные аспекты советской образовательной системы, как грубое вмешательство в личную жизнь, догматическое начетничество в форме «диамата», фактический разрыв в теоретической и практической подготовке из-за нарастающего отставания в технико-технологическом развитии советской промышленности и сельского хозяйства и так далее. Однако, в целом, вектор развития советского образования был именно таким во всех его положительных и отрицательных проявлениях.

На наш взгляд, теоретической основой для данной педагогической программы, была философия А. А. Богданова, мыслителя, творчество которого в СССР долгое время носило ярлык «идеологической фальсификации марксизма, смыкающейся с реакционной буржуазной наукой».

Однако несмотря на подобные характеристики, которые, кстати, сопровождали творчество А. А. Богданова уже при жизни, и еще в большей мере усилились после его смерти, в особенности, в сталинский период, и долгое время господствовали в официальном советском марксизме, именно творчество

А. А. Богданова как нельзя более рельефно выражает суть марксистского подхода к образованию и воспитанию «нового человека».

Сам А. А. Богданов рассматривал образование как часть более широкого процесса «собираания человека». Суть этого процесса заключается в том, что опыт человека является всегда и неизбежно частичным и парциальным, тип общественной организации только усиливает это разделение. Тогда как «человек есть *целый мир опыта*. Этот мир не охватывается полностью ни анатомическим и физиологическим комплексом – «человеческое тело», ни психическим комплексом – «сознание», ни социальным – «сотрудничество». И если мы просто соединим, механически свяжем все эти точки зрения, у нас еще не получится *целостной* концепции: собрание частей еще не есть целое» [1, с. 29].

По словам А. А. Богданова, логика исторического развития заключается в том, что до определенного момента специализация обеспечивала социальное развитие и накопление знания, выводя человечество из состояния архаики к современным формам социально-интеллектуальной организации. Наиболее ранняя форма специализации – это «разделение рук и головы», выделение жреческого сословия как носителя архаического «знания», как сословия, противостоящего всему остальному обществу. В индустриальную эпоху эти процессы приняли форму механизации труда, человек, по словам К. Маркса, стал «придатком машины». Собственно, работник мануфактуры – это предел дробления, это человек, ставший машиной, однако машиной надо управлять.

Согласно А. А. Богданову, «специальным опытом определяется специальное мировоззрение. В сознании одного специалиста жизнь и мир выступают как мастерская, где каждая вещь готовится на свою особую колодку, в сознании другого – как лавка, где за энергию и ловкость покупается счастье, в сознании третьего – как книга, написанная на разных языках и разными шрифтами, в сознании четвертого – как храм, где все достигается путем заклинаний, в сознании пятого – как сложная, разветвляющаяся схоластическая задача, и т. д. и т.д.» [1, с.35].

Однако современная социальная действительность ставит перед человеком иную задачу – для дальнейшего прогрессивного развития человек должен выйти за рамки узкой специализации и овладеть более широким набором операций и форм деятельности. Прежде всего, это касается сфер техники и познания, но в основе, безусловно, лежит сфера образования.

«На смену старому филистеру-специалисту приходит новый тип ученого: широко образованный, монистически мыслящий, социально-живущий» [1, с. 42]. В предельно общем виде, этот тип соответствует тому, который описал Ф. Энгельс во введении к «Диалектике природы».

Иными словами, «собираание человека» как идея гармонического развития становится насущной задачей развития науки, техники и образования.

Если спроецировать эти идеи на образовательную плоскость, то это приводит к необходимости системного подхода к образованию, учитывающему фактор всесторонности развития, понимание самого процесса развития как

усвоения культурного содержания, сочетание специализации и универсализации в процессе обучения.

Как об этом сказал Р. Декарт в своей ранней работе «Правила для руководства ума»: «И надо поверить в то, что все науки связаны между собой настолько, что гораздо легче изучать их все сразу, чем отделяя одну от других. Итак, если кто-либо всерьез хочет исследовать истину вещей, он не должен выбирать какую-то отдельную науку: ведь все они связаны между собой и друг от друга зависимы; но пусть он думает только о приумножении естественного света разума, не для того, чтобы разрешить то или иное школьное затруднение, но для того, чтобы в любых случаях жизни разум (*intelleclus*) предписывал воле, что следует избрать, и вскоре он удивится, что сделал успехи гораздо большие, чем те, кто занимался частными науками, и не только достиг всего того, к чему другие стремятся, но и превзошел то, на что они могут надеяться» [2, с.79].

Это происходит, потому что, согласно Р. Декарту, все науки являются не чем иным, как различными аспектами одной и той же мудрости. Следовательно, широко распространенная точка зрения, которая истолковывает образование по аналогии с «телесными упражнениями», утверждает Р. Декарт, является неверной. В телесных упражнениях, действительно, «одни и те же руки не могут приспособиться к возделыванию земли и игре на кифаре или ко многим различным занятиям подобного рода столь же легко, как к одному из них», однако в сфере образования как интеллектуальной деятельности все с точностью до наоборот [2, с.78]. Здесь параллельное изучение нескольких различных дисциплин дает гораздо больший эффект, чем слишком узкая специализация.

То, что идеи А. А. Богданова соответствуют духу и основным теоретическим положениям марксизма, сомнения не вызывает. И в целом, для первой половины XX века эти идеи были достаточно передовыми и отчасти, они нашли свое выражение в советской педагогике первой половины XX века и последующих десятилетий.

Сегодня, когда с момента распада СССР прошло уже более 20 лет, идеи марксистской педагогики могут показаться определенной архаикой, а само обращение к ним – не чем иным, как ностальгией. Однако если рассматривать их в контексте современных тенденций в области педагогики, то они продолжают сохранять свою актуальность и по-новому звучат в условиях реализации требований междисциплинарности, личностно-ориентированной педагогики, реализации социогуманитарной составляющей образования и так далее.

Таким образом, советский марксизм начала XX века ставил и решал задачу образования и воспитания «нового человека». Философской основой марксистской концепции образования был диалектико-материалистический подход, представленный в работах В. И. Ленина, Н. К. Крупской, А. А. Богданова и других российских марксистов. Этот подход предполагает активное участие обучающегося в процессе образования, развитие его собственных взглядов и представлений, и, таким образом, восхождение к более высокому уровню интеллектуального и культурного развития, в конце концов,

его деятельностное отношение к образованию и последующий выход в сферу практики. В качестве основных способов реализации данной задачи утверждались моральное воспитание с акцентом на формировании коллективистских ценностей, политехническая подготовка, и прежде всего формирование у учащихся системного взгляда на мир как часть более общего процесса «собираания человека».

Литература:

1. Богданов А.А. Вопросы социализма. Работы разных лет [Текст] / А. А. Богданов; [Под ред.: Л. И. Абалкина (отв. ред.) и др.]. – М.: Политиздат, 1990. – 477 с. – (Библиотека социалистической мысли).
2. Декарт Р. Сочинения: в 2-х тт. Т. 1. – М.: Мысль, 1989. – 654 с. – (Философское наследие Т. 106).
3. Кожев А. Введение в чтение Гегеля [Текст] / [Пер. с фр. А. Погоняйло]. – СПб.: Наука, 2003. – 790 с.
4. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 29. «Философские тетради» – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1973. – 728 с.
5. Лоуренс Дж. Марксизм и кризис социализма [Текст] // Вестник Московского университета. Серия 7 Философия. – 1993. – № 3. – С. 3- 15.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Избранные произведения: в 3-х тт. Т. 1. – М.: Политиздат, 1979. – 640 с.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. Т. 20. – 2-е изд. – М.: Политиздат. 1961. – 827 с.
8. Фромм Э. Марксова концепция человека [Электронный документ] / [Пер. с англ.] // https://scepssis.net/library/id_642.html
9. Хорхаймер М., Адорно Т. В. Диалектика просвещения. Философские фрагменты [Текст] / [Пер. с нем. М. Кузнецова]. – М.; СПб.: Медиум; Ювента, 1997. – 312 с.

К ВОПРОСУ О СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Тимошко Галина Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент,
Тарханова Нина Алексеевна,
кандидат экономических наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности ситуации развития и отдельные психологические особенности студенческого (юношеского) возраста, которые определяют мотивацию молодых людей. В эмпирическом исследовании были использованы опросные и тестовые методы. Результаты показали, что сексуальная сфера является одним из доминирующих объектов мотивации в этом возрасте. Юноши и девушки проявляют разную степень ответственности, социальной зрелости в этой сфере.*

***Ключевые слова:** самоопределение личности, взрослая идентичность, доминирующая мотивация, психология юношества.*

Студенческий возраст приходится на период юношества согласно многим возрастным периодизациям, в т.ч. периодизации Д.Б. Эльконина. Возрастные границы ранней юности приходятся на старший школьный возраст, а основного юношеского периода – на 18–25 лет. При этом по оценкам разных авторов, эти границы могут немного сдвигаться.

Специфика юношеского возраста заключается в переходе молодого человека в этот период к самостоятельной жизни, которой он и хочет, и боится. Самостоятельность привлекательна, а ответственность, которая приходит вместе с самостоятельной жизнью, часто застаёт юношей и девушек врасплох. Экономическая независимость молодых людей от родителей снижает страх самостоятельной жизни, повышает уверенность в себе, расширяет возможности молодых людей.

Переход к самостоятельной жизни может произойти, а может и задержаться. Это влияет и на отношения с родителями, и на отношения с противоположным полом, на все остальные отношения, и, конечно, на профессиональное становление личности. Профессиональное самоопределение может произойти и позднее, но если оно произойдет в юношеском возрасте, то, определившись в этой сфере, молодой человек может свободнее самоопределяться в других сферах своей жизни, например, в карьере, в создании семьи. Исследованию психологических особенностей юношеского и студенческого возраста посвятили свои работы Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, И.С.

Кон, Л.Д. Столяренко, Н.В. Бордовская, А.А. Реан и другие отечественные и зарубежные психологи [1-3]. Целью данной работы является анализ исследований нового психологического образования юности – взрослой идентичности и отдельных аспектов этого процесса.

В юношеском возрасте происходит самоопределение или нахождение своей идентичности в разных сферах: полодифференциальной, сексуальной, учебно-профессиональной, семейной, гражданской, религиозной и других. Но особенность заключается в том, что самоопределение в разных сферах может быть обретоно на разных уровнях.

Например, в осознании своего физического «Я», в сфере отношений с противоположным полом уже произошла взрослая идентификация, а в профессиональной и, например, религиозной сфере – диффузная, т.е. неопределенная.

Итак, для юношеского возраста характерна противоречивость самоопределения в жизни. Острота возможного в этом возрасте кризиса зависит от того, в каком количестве сфер идентичность уже обретоена, а в каком – она диффузна. Если самоопределение в большинстве сфер диффузно, это нарушает душевное равновесие молодого человека. Острота кризиса зависит также от степени разрешенности предшествующих возрастных кризисов (доверия, независимости, активности) и от того, насколько среда помогает его разрешить. В этом смысле воспитательная работа, поставленная в вузе, помогает организовать питательную среду для профессионального самоопределения.

В случае диффузии идентичности, по мнению Э.Эриксона, возможно регрессивное поведение личности, отказ от взрослости, тревога, чувство изоляции и опустошенности, страх перед общением с противоположным полом.

Э. Шпрангер определяет возможность нескольких типов развития в этом возрасте:

1. Бурное, резкое появление нового «Я».
2. Плавный, медленный, постепенный переход к новому статусу.
3. Активный переход – молодой человек сам формирует и воспитывает себя.

Ш. Бюлер считает, что еще в ранней юности негативизм подростков сменяется жизнеутверждающей позицией юности. Она характеризуется переживанием природы, искусства, науки плюс любви, которая дает выход самому тяжелому напряжению. К двадцати четырем годам наблюдается стабилизация характера, появляются определенные черты зрелости.

Все психологи, изучавшие юношеский возраст, отмечают большое значение любви и сексуальной мотивации в этом возрасте.

Так, З. Фрейд писал, что ранняя юность приходится на стадию адекватных проявлений сексуальных стремлений. Молодые люди стремятся к нормальному сексуальному общению. Чтобы бороться против агрессивных импульсов «Оно», «Я» использует два новых механизма защиты: аскетизм и интеллектуализацию. Аскетизм тормозит сексуальность. Интеллектуализация сводит его к мысленному представлению, фантазированию и позволяет таким образом освободиться от навязчивых желаний. В дальнейшем подключается

механизм сублимации – трансформации сексуальной энергии в другие виды деятельности – он способствует нормальному развитию личности. Или подключаются механизмы вытеснения, фиксации, регрессии, которые могут дать толчок негативному развитию личности.

Э. Эриксон считает, что влюбленность, возникающая в этом возрасте, первоначально не носит сексуального характера, а представляет собой попытку найти свою идентичность в другом. Э. Шпрангер пишет, что любовь в этом возрасте существует как эротика, и как сексуальность. Это разные вещи. Эротика – это эстетическая любовь, вчувствование в другого человека. Вера в идеал отождествляется с верой в любимого человека. Источником силы юношеского эроса является в большей степени собственная внутренняя жизнь, чем реальное лицо, на которое она направлена. Сексуальность – это комплекс психических и телесных переживаний и влечений, характеризующихся чувственным наслаждением. Первое переживание сексуальности – чувство страха перед незнакомым, чувство стыда. Страх исходит не от физиологии, а от сопровождающей ее фантазии. Излечить от страха может чистая любовь, которая должна возникнуть до переживания секса. При сексуализации эротического может быть разрушена чистая любовь.

Студенческий возраст приходится на возрастной период в жизни человека, который часто называют этапом человеческой близости: молодость открыта общению, легко заводятся знакомства, легко образуются дружеские связи, приходит любовь и появляется союз двоих: юноши и девушки. Поэтому педагогам, работающим со студентами, следует помнить не только об учебной стороне их жизни.

Психологические исследования юношества показали большое значение любви и сексуальной мотивации в этом возрасте. Подтверждение этому мы нашли и в нашем исследовании доминирующей мотивации студентов, в котором были проведены анализ содержания запросов студентов в психологической поддержке и тестирование с помощью методик «Тест юмористических фраз» В.В. Столина и «Неоконченные предложения» Сакса и Леви. При этом сексуальная мотивация оказалась доминирующим объектом мотивации студентов над более чем десятью другими мотивационными объектами.

Юность приходится на стадию адекватных проявлений сексуальных влечений. Поэтому отношения между юношами и девушками являются неотъемлемой частью их жизни. Благополучное их развитие является основой построения здоровой интимной жизни. Формирование сексуальности начинается рано и проходит по всем жизненным фазам. Психосексуальное развитие человека – это процесс овладения им энергией собственных влечений, движение к эмоциональной зрелости и обретению как психологической автономии, так и способности к эмоционально близким отношениям с другими людьми [4].

Психосексуальное развитие человека не заканчивается в момент наступления половой зрелости в биологическом смысле слова, а продолжается всю жизнь в ходе личностного и эмоционального развития. Значительная

распространенность дисгармоний в отношениях между молодыми людьми обуславливает необходимость более детального их изучения. В предпринятом нами следующем исследовании был использован опросник Дубровиной И.В., модифицированный для студентов. Выборочно было опрошено 20 девушек и 20 юношей возрастом от 17 до 22 лет, проживающих в общежитии.

Анализ результатов показал следующее. На вопрос, когда, по их мнению, можно начинать интимную жизнь, юноши и девушки ответили одинаково. По 45% опрошенных – и юношей, и девушек, – дали свои ответы: «Это личное дело каждого», «Когда будешь готов морально», «В зависимости от отношений с партнером» и др. По 25% и юношей, и девушек считают, что половую жизнь можно начинать с 17 лет, по 20% – после 18. Несколько человек выбрали более ранний возраст – 15-16 лет.

Раннее начало интимной жизни вне брака всегда ставит проблему возможной нежелательной беременности. Проблему ранней беременности 67,5% опрошенных посчитали личным делом каждого, 10% отнеслись бы с осуждением и столько же решили, что думать нужно заранее. Мнения юношей и девушек по этому вопросу не расходятся.

Проблема нежелательной беременности вызывает вопрос о том, что делать дальше. 35% опрошенных юношей и 20% девушек не задумывались на эту тему. Однако юноши, которые задумываются об этом, более чем девушки выступают против аборт. 35% из них постарались бы отговорить от аборта, считая это настоящим убийством. Только 10% девушек сделали бы то же самое, общаясь со своей подругой. Большинство девушек (90%) и 40% юношей считают, что нужно поддержать морально подругу в трудную минуту.

Ответы юношей и девушек на вопросы о знании средств и способов безопасного секса отличаются. Юноши ничего не хотят знать, 75% считают, что знают всё, 25% – почти всё. Лишь 45% девушек считают, что знают всё, 30% – почти всё, 25% – знают мало, хотели бы знать больше.

В ответах на вопрос – кто из партнеров должен нести ответственность за безопасность секса? – 97,5% решили, что это проблема обоих, в том числе 100% девушек и 95% юношей, 5% юношей готово взять ответственность на себя. Анализ ответов на вопрос – считаете ли Вы оказание интимных услуг приемлемым способом зарабатывания денег? – показал, что 32,5% опрошенных так не считают, и думают, что с этим надо бороться, 30% не задумывались об этом, 20% – относятся с осуждением. Остальные 17,5% терпимо относятся к этому явлению, причем, в большей степени юноши, чем девушки.

Таким образом, сравнительный анализ полученных данных показывает, что юноши проявляют большую уверенность в себе, большую независимость, чем девушки. Большую обеспокоенность они проявляют в вопросе, связанном с прерыванием беременности, и в то же время они не хотят повышать свою грамотность в вопросах безопасного секса, не чувствуя, что эти два вопроса связаны друг с другом. Девушки же проявляют большую, чем юноши, ответственность в этих вопросах.

Анализируя ответы студентов, обращаем внимание на то, что особенностью нравственного развития личности в этом возрастном периоде

является возможное расхождение «знаемых» нравственных мотивов поведения, мотивировок поведения и мотивов, реально проявляющихся в нём. Даже те студенты, которые знают, как требуется в интимной жизни взаимная поддержка и взаимответственность, и пишут об этом в ответах на вопросы анкеты, не всегда проявляют её. Поэтому гендерное воспитание студентов не должно ограничиваться использованием только словесного метода и «знаниевого» подхода, а должно осуществляться комплексно в единстве рационального и эмоционального компонентов, индивидуального и дифференцированного подходов с учетом пола, возраста, индивидуального опыта молодых людей. И, в целом, при общении преподавателя со студентами следует помнить о доминирующей мотивации этого возраста.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) [Текст]/ Б.Г. Ананьев [и др.]; отв. ред. Бодалев А.А. – Ленинград: ЛГУ, 1976. – 248с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика[Текст]/Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304с.
3. Столяренко Л.Д. Педагогика и психология высшей школы[Текст] / Л. Д. Столяренко [и др.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 620с.
4. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений/ Л.Б. Шнейдер// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/SPs/SPs-001.htm#p1>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Тимошко Галина Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент,
Тимошко Андрей Александрович,
ассистент,

ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация.** В статье рассмотрена работа куратора технического вуза в контексте её соприкосновения с работой вузовского психолога, а значит, психологических особенностей деятельности куратора. В исследовании были использованы методы анализа и обобщения опыта работы кураторов и психолога вуза. Результаты исследования показали, что в работе куратора достаточно сильно выражен психологический контекст. В статье обозначены точки соприкосновения работы куратора и вузовского психолога.*

***Ключевые слова:** куратор студенческой группы, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация студентов, позитивное новое.*

Система кураторства в вузах имеет свою историю и современное состояние. Исследования этой системы обобщены в учебниках по психологии и педагогике высшей школы, а также в работах Е.С. Бородиной, Т.И. Рогозиной [1-4] и многих других авторов. Куратор студенческой группы занимает особое положение. Кто он? Руководитель группы? Наставник? Помощник? Он может выполнять и функции психолога, потому что студенты обращаются к нему за помощью в трудные моменты своей жизни. В данной работе мы остановимся на психологическом аспекте работы куратора. Объект исследования – педагогическая деятельность куратора, предмет – психологические аспекты педагогической деятельности куратора, цель исследования: поиск точек соприкосновения работы вузовского психолога и куратора академической группы.

Во-первых, отметим, что куратор студенческой группы является преподавателем и в этом своем статусе относится к студентам как к обучающимся субъектам. Главные внутренние помощники студентов в учебе – это их же познавательные процессы: внимание, память, мышление. К моменту поступления в вуз внимание, восприятие, разные виды памяти молодых людей уже развиты, хотя у каждого на своем уровне. Сензитивные периоды развития этих психических функций уже пройдены, и воздействовать извне, со стороны преподавателя, на их развитие сложнее, особенно на развитие внимания. Молодые люди уже являются не столько объектом обучения, сколько его

субъектом. Внимание, повседневное восприятие, память развиваются в студенческом возрасте путем самовоспитания, саморегуляции. Дополнительные рекомендации, по необходимости, студентам может дать психолог или преподаватель с дополнительными психологическими знаниями. А вот профессиональное восприятие, профессиональная, зрительно-пространственная и образно-схематическая память, абстрактно-логическое мышление, а также техническое и творческое мышление очень чувствительны к развитию в студенческом возрасте. По данным Столяренко Л.Д., ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров – сообразительность и пространственное мышление [2,с.338] – к моменту поступления в вуз хорошо развиты, достигают своего максимума. Можно добавить, что умственные способности студентов могут достичь максимума именно в процессе обучения в техническом вузе.

Техническое же мышление, творческое мышление продолжают свое развитие, интенсивно развиваются в студенческом возрасте и это развитие зависит от содержания, форм, методов вузовского обучения. Однако не только аудиторная работа со студентами может помочь в развитии памяти, мышления. Точкой соприкосновения куратора и психолога здесь являются академические часы, на которых куратор встречается с группой. Во-первых, он может пригласить психологов с темами психологического практикума, нацеленными на такое развитие. В Академии есть опыт проведения психологических практикумов специалистами кафедры и библиотеки. Во-вторых, учитывая рекомендации, полученные студентами на психологическом практикуме, куратор и сам может проводить со студентами мотивирующие встречи, активизирующие их мышление. Это могут быть и специально подготовленные занятия, с обсуждением особенностей зрительно-пространственного, технического интеллекта, творческого потенциала студентов. Самодиагностика всегда приводит к обсуждению как способов развития мышления, так и собственных позиций студентов по этому поводу, которые взаимообогащают и активизируют их творческий потенциал. Мышление студентов активизируется и на обычных встречах с куратором, когда они обсуждают, например, готовность студентов к сессии или итоги сессии. На таких встречах студенты узнают про трудности или успехи других, способы преодоления трудностей и достижения успехов, которыми пользуются другие, сопоставляют их со своими, таким образом обмен мнениями мотивирует студентов на новое поведение, освоение новых учебных привычек, а это всё – гимнастика для ума. Всё позитивно новое, что появляется в жизни студента, работает на гимнастику ума, поэтому это может быть и поход в театр, на выставку, на новый фильм и любые другие мероприятия, при сохранении позитивности их начала. Вот так от работы с психологом мы приходим к тому, что за развитием мышления не надо далеко ходить, оно совершается везде, в аудитории, в технической лаборатории и вне её, просто для развития мышления всегда нужна новизна, совершение открытий для себя, пусть даже раньше это изобрел кто-то другой.

Куратор – не только преподаватель, он относится к студентам не только как к субъектам учебного процесса. Куратор выполняет и воспитывающую

функцию, особенно, по отношению к первокурсникам. Но воспитатель детского сада и куратор как воспитатель – это разные понятия. Субъектная сторона воспитания, так же, как и обучения, в вузе выступает на первый план. Никакие воздействия на студента извне не смогут повлиять, если тот не примет их, если не захочет сам. В воспитании в первую очередь подключаются механизмы самовоспитания, при этом студент предстает перед нами как личность, а не как объект воспитывающих воздействий. Куратор осуществляет по отношению к нему психолого-педагогическое сопровождение деятельности студента в стенах вуза. Он находится рядом, в нужный момент ориентирует, поддерживает, при необходимости помогает советом, дает рекомендации, прослеживает развитие своих подопечных от первого курса к последнему.

В целом, у студентов технических специальностей выражена больше предметная направленность, четкие познавательные интересы, связанные, в первую очередь, с их будущей профессией. В определенные периоды у ряда студентов снижено внимание к гуманитарным сферам, к политике, к философским проблемам. Внимание сосредоточено на том, что они считают более важным – овладении профессией. И это в большей степени характеризует юношей, чем девушек.

Первый год обучения студента с воспитательной точки зрения имеет особенное значение. Это год адаптации, приспособления к новым условиям обучения, отдыха, досуга. Это год обретения новых товарищей, нового взгляда на мир. Студент еще не знает всех особенностей жизни вуза и поэтому он максимально конформен, а значит, податлив к воздействиям. Именно на первом курсе куратор и все преподаватели могут осуществлять максимум воспитательных воздействий. При этом очень важно единство их позиций по этике студента, соотношению аудиторной и самостоятельной работы, по выработке навыков и умений такой работы, по нормам поведения студентов в вузе, по морально-нравственным нормам в целом. Важны также прозрачность позиции куратора для студентов, его открытость общению, эмпатия.

Что нового появляется в жизни первокурсника? В социально-психологической сфере – это новый коллектив, студенческий и вузовский в целом, новое отношение родителей, друзей к нему как к студенту. В социально-бытовой сфере – это новый режим труда и отдыха, досуга и быта, особенно у тех студентов, которые живут в общежитии. В регулятивно-волевой сфере личности студента – это необходимость выполнять новые требования, отсутствие ежедневного контроля, повышенные требования к самостоятельности, умению учиться.

Все новшества вызывают серьезные изменения привычного жизненного стереотипа личности, приобретенного во время школьного обучения. Это приводит, в свою очередь, к снижению показателей деятельности, и максимум учебных результатов часть студентов могут показать не сразу. Иногда самые близкие люди удивляются: был отличником, а сейчас еле тянет. Это связано и с тем, что высшее образование соответствует своему названию – высшее, а значит, на высоком уровне научности – и с периодом адаптации в жизни первокурсника. Адаптация проходит на всех уровнях жизни и деятельности:

психофизиологическом, интеллектуально-познавательном, личностно-регулятивном, социально-психологическом и др.

Как проходит адаптация студентов? На этот вопрос куратору помогает ответить и наблюдение за ними, и анализ результатов их учебной деятельности, и проведение анкеты адаптированности, и, конечно, само общение куратора с группой на академических часах и в другие моменты студенческой жизни.

На первом и втором курсах обучения немаловажно выяснить мотивы деятельности студентов, их профессиональную направленность, так как лишь часть студентов руководствуется в обучении познавательным или профессиональным мотивами. Мотивы многих студентов лежат за гранью внутренних мотивов учебной деятельности и являются скорее внешними по отношению к ней. Это мотивы интересной студенческой жизни, узкие социальные мотивы. Случайных мотивов много, и в ходе обучения мотивационная сфера студентов меняется. Важную роль в формировании учебно-профессиональной мотивации играет развитие интереса к избранной специальности, для чего используют и кураторские часы, на которых организуют встречи с интересными людьми, профессионалами, экскурсии на профессиональные выставки, на предприятия.

Одно из основных умений, которое требуется для успешной адаптации первокурсников к учебной деятельности, но недостаточно развито у большинства из них, – это умение учиться самостоятельно, правильно распределять свое время, контролировать и оценивать себя. Поэтому лейтмотив психолого-педагогического сопровождения первокурсников куратором – это развитие у них саморегуляции и активная поддержка.

Вслед за Столяренко Л.Д., обозначим основные процессы, происходящие на всех курсах обучения, но с акцентом на деятельность куратора [2, с.346-347]. Второй курс – период напряженной учебной деятельности студентов, поэтому максимум педагогического взаимодействия с ними осуществляется через те предметы, которые им преподают. Преподаватели многих учебных дисциплин могут научить студентов различным формам самостоятельной работы, способствовать развитию учебных интересов. Куратор, как один из них, может использовать в этих целях возможности своего предмета. В то же время его работа с группой становится более дифференцированной и индивидуальной. Если отношения куратора с группой сложились, студенты могут обращаться к нему за помощью и в решении личных вопросов, т.е. куратор всё больше выступает как педагог, психолог, а не дидакт.

Третий курс – период активной специализации, сужения интереса к тем предметам, которые не имеют прямого отношения к профессии. Максимум педагогического взаимодействия со студентами ведут преподаватели специальных дисциплин, они способствуют профессиональному самоопределению студентов через предмет. В то же время преподавателям гуманитарных дисциплин на старших курсах следует приближать содержание обучения к последующему практическому применению студентами полученных знаний. Третий курс – это своеобразный экватор в обучении для студентов. Так и называется праздник, который проводят некоторые

выпускающие кафедры академии. Готовят этот праздник и кураторы, которые к этому моменту хорошо знают своих студентов. Потребность в кураторе как в наставнике у студентов старших курсов меньше, но сохраняется потребность в индивидуальных отношениях с ним, как со старшим товарищем.

Четвертый и пятый курс – это время, когда многие студенты уже работают, знакомы с производством на практике, рассказывают о нем своим товарищам, которые еще не работают. У них может происходить переоценка ценностей и своего отношения к учебе. У одних появляется вкус к работе, у других – разочарование в избранной сфере деятельности. Одни с особым рвением заканчивают учиться в бакалавриате, другие кое-как дотягивают, на третьих работает их зачетка и предыдущие успехи. Многие уже начали семейную жизнь.

На этом этапе максимальными воспитательными возможностями обладают руководители выпускных квалификационных работ. Кураторы же в этот период выполняют достаточно много организационной работы по подготовке выпуска.

На всех этапах обучения студенты могут попадать в стрессовые ситуации учебной и внеучебной жизни. Нервные заболевания студентов достаточно распространены. Среди факторов стрессовых ситуаций наиболее распространены следующие:

1. Общие социально-экономические и социально-политические факторы, которые действуют не только на студентов, но и на всё население: военная обстановка, криминализация, нехватка средств, экологические проблемы общества и др. Отметим, что к населению относятся и родители студента, т.е. факторы стресса могут быть умножены на три.

2. Социально-психологические факторы: неблагоприятные отношения в семье, в академической группе, в общегитии и т.п.

3. Психолого-педагогические факторы, на которые, по данным исследований, приходится 40% случаев:

- адаптационные трудности в начале и конце обучения, несоответствие требований учебно-воспитательного процесса уровню подготовки и возможностям студента;

- авторитарность преподавателей;

- нервно-психическое напряжение в сессию из-за большого объема информации, который нужно переработать, дефицита времени, конфликтов в системе «студент-преподаватель» [2, с.381-382].

Итак, каковы же точки соприкосновения психолога и куратора, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение группы студентов?

1. Для психологической поддержки студентов общение со студентами группы риска в отношении невротизации, в отношении девиантных форм поведения.

2. Установка на правильное поведение студентов, особенно первокурсников, во время сессии. Овладение ими режимом труда и отдыха в сессию, корректное общение с преподавателями, друг с другом. Установки даются во время встреч с группой, общения с ней на кураторских часах, в другие моменты студенческой жизни, а также с использованием

воспитательных изданий: «Библиотечка куратора», психологические листки, статьи на сайте академии.

3. Обучение первокурсников правильной последовательности шагов по организации самостоятельной работы с использованием тех же мероприятий и средств.

3. Информирование первокурсников об особенностях учебного процесса в вузе, в том числе о его «подводных камнях», например, кажущаяся легкость учения в семестре для тех, кто не ходит на занятия, оборачивается большими трудностями на сессии. Информирование должно быть через разные каналы: возможности студенческого самоуправления, студенческого кураторства, преподавательского кураторства, устная информация, письменная информация (листки, стенды), группы в соцсетях, воспитательные издания и др.

4. Индивидуальная работа с пассивными студентами, поиск возможностей повышения их мотивации.

5. Изучение коллектива студенческой группы, общение в микрогруппах.

6. Расширение информирования студентов об их будущей специальности.

7. На старших курсах – информирование студентов о положении на рынках труда, развитие готовности к продолжению обучения, к овладению несколькими специальностями, в т.ч. и рабочими, пользующимися спросом на рынке труда.

Таким образом, в работе куратора достаточно сильно выражен психолого-педагогический аспект и много точек соприкосновения с работой вузовского психолога.

Литература:

1. Бородина Е.С. Организация работы куратора студенческой группы в вузе [Текст] / Е.С. Бородина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – т.5. – №3 – с.77-80.

2. Педагогика и психология высшей школы [Текст] / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544с.

3. Рогозина Т.И. Социально-психологические особенности формирования студенческого коллектива [Текст] / Т.И. Рогозина // [Наука и общество: проблемы современных исследований](#): сб. науч. ст. в 2-х частях. – Омск: НОУ ВПО "Омская гуманитарная академия"; ред. А. Э. Еремеева, 2011. – С. 196-199.

4. Рогозина Т.И. Социально-психологический аспект работы кураторов со студенческой группой [Текст] / Т.И. Рогозина // [Вестник Омского юридического института](#). – 2011. – № 4 (17). – С. 79-81.

ЗНАЧЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Цынцарь Анна Леонидовна,
канд.психол.наук, доцент
кафедры «Социально-экономических дисциплин»,
зам. директора по научной работе
Бендерского политехнического филиала
ГОУ «Приднестровский государственный университет»
г. Бендеры, Приднестровская Молдавская Республика

***Аннотация.** В статье рассматривается изучение гуманитарных дисциплин в техническом вузе в качестве важнейшего фактора, влияющего на развитие мировоззрения молодых специалистов.*

***Ключевые слова:** Гуманитарные дисциплины, технический вуз, инженерное образование.*

В современном мире центральной задачей стоящей перед высшей технической школой, является выпуск специалиста с уровнем подготовки, позволяющим выдерживать жесткую конкуренцию на рынке труда. Достаточно ли для решения указанной задачи простого повышения качества общетехнической и специальной подготовки? Очевидно, при выборе приоритетов в этом отношении необходимо концентрировать внимание, прежде всего, на направленном формировании у студентов творческого мышления. Человек, овладевший инженерной специальностью, обладает широким набором различных видов изобретательности, которые нельзя развить без широкой общекультурной подготовки.

Примерно в конце 70-х годов в развитых странах происходило включение, в качестве обязательных компонентов программы подготовки будущих инженеров, дисциплины гуманитарного и общечеловеческого цикла.

Значение гуманитарных наук на становление современного инженера, например, в США, более десяти лет базовыми дисциплинами гуманитарной подготовки инженеров являются: социология, психология, принципы управления, политическое и государственное право, экономика. И теперь в вузах зарубежных стран доля таких дисциплин в общей учебной программе составляет 25-30% от учебного времени [1,4,2,5].

«Вопросы гуманитарной подготовки и воспитания стали предметом обсуждения на X съезде Российского Союза ректоров: «Без дисциплин гуманитарного цикла невозможно достичь высокого качества образования. Они оказывают определяющее влияние на развитие интеллектуального потенциала личности и нации в целом. Без них невозможно успешное развитие экономики

знаний и устойчивое развитие общества», - так заявляется в доктрине «Новые университеты для новой России», обсуждаемой на съезде»[1,3,4,5].

В 90-ые годы в общественном сознании постсоветского общества наметился перелом: общество было ориентировано на сугубо технократические подходы, но обнаружилось, что человеческая проблематика является приоритетной.

Однако до сих пор в нашей стране многим из гуманитарных предметов в техническом вузе, выделяется не более одного семестра на предмет изучения. «Общеизвестно, что инженер – это профессия социотехническая: 50% его работы приходится на технику, 50% – на взаимодействие с другими людьми».

Психологическая культура инженера включает в себя понимание закономерностей функционирования человека в социальной системе. Здесь и условия, содержание и организация труда и параметры рабочего места и пр. Поэтому уже на стадии проектно-конструкторских разработок должны закладываться улучшения эргономических показателей.

Без психологических и социальных знаний невозможно профессиональное самосовершенствование инженера, как неотъемлемый компонент подготовки специалистов. Важнейшей задачей гуманитарной подготовки инженеров является развитие мировоззрения молодых специалистов. Здесь велико значение философии на процесс нравственного воспитания будущего инженера, его социальной ответственности. «Главное – выработать у них потребность неустанного размышления над основополагающими моральными ценностями человеческого бытия».

В условиях все возрастающего потока научной информации особую актуальность приобретает формирование информационной культуры, которая заключается не только в способности быстро извлекать полезную информацию, но и в умении ее логически осмысливать и интерпретировать, грамотно и аргументировано излагать.

При растущей культуре производства, усложнении оборудования и постоянно повышающихся требований к качеству продукции примитивность и вульгарность производственной речи неизбежно ведет к деградации мышления инженера, снижению его творческого потенциала. Выпускнику вуза, не имеющему должных знаний и навыков, часто бывает нечего противопоставить доминирующему в трудовом коллективе разговорному языку, что резко снижает ценность его достаточно высокой профессиональной подготовки.

«Психолого-педагогические исследования в различных системах труда свидетельствуют, что профессиональное самосовершенствование всегда есть результат осознанного взаимодействия специалиста с конкретной социальной средой, в ходе которого он реализует потребности выработать у себя такие личностные качества, которые дают успех в профессиональной деятельности и в жизни вообще» [3,4,6,5]. Следовательно, самосовершенствование – явление личностно- социальное.

При поступлении на новую работу молодой специалист стремится к активности, но, прежде чем проявить себя, ему необходимо практическое усвоение новых ролей. Следовательно, чтобы лучше понимать коллектив, его

взгляды и убеждения уметь правильно их интерпретировать, просто необходимы знания в области психологии.

Знания социально-психологических особенностей личности (и коллектива) позволяет на практике успешнее разрешать конфликтные ситуации, и просто способствовать созданию благоприятного психологического климата в коллективе.

Психология позволит молодому инженеру ориентироваться в сложной современной обстановке, будет способствовать овладению арсеналом основных исследовательских методик и практических навыков, которые окажут ему большую помощь в организации инженерной деятельности.

Таким образом, инженерное образование на современном этапе наряду с фундаментальными знаниями по избранной специальности должно содержать также знания по так называемым «человеческим» дисциплинам.

Современным обществом все больше завладевает такая разновидность интеллектуального потенциала, как технократическое мышление. Именно оно сегодня представляет наибольшую опасность для судьбы человечества.

Поскольку средствами, которыми мы намеревались покорить мир, мы покорили, прежде всего, человеческое в себе, разрушили свою духовность.

Именно поэтому профессиональная подготовка специалистов инженерно-технического профиля, не подкрепленная гуманитарными знаниями, приводит к тому, что результаты инженерной деятельности противоречат интересам общества, вызывая массу негативных последствий социального характера. Чтобы этого не происходило, будущие инженеры должны опираться не только на узкоспециализированные знания, но и на весь спектр общечеловеческих дисциплин таких как философия, психология, социология, культурология и риторика, необходимость которых рассмотрена в данной работе.

Литература:

1. Виртуализация образовательного пространства как социокультурный феномен Корсак М.В., Цынцарь А.Л. // ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МПГУ (Москва) №: 2: 2017 Стр. 5-12

2. Ермаков П.Н, Абакумова И.В. О месте гуманитарного образования в инновационной деятельности университета // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 68–74.

3. «Инженер и культура» Сборник трудов научной конференции. – Минск, 1994. 168 с.

4. Материалы X съезда Российского союза ректоров, 30 октября 2014 г. URL: <http://samsu.ru/news/node/5407>

5. Значение гуманитарных дисциплин в формировании культуры студентов политехнического вуза. Цынцарь А. Л, Романенко М. Н. // ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МПГУ (Москва) №: 3: 2017 ст.142.

6. Хаккер В. “Инженерная психология и психология труда”. – М.: Машиностроение, 1985. 345 с.

ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ АРКТИКИ (обзор вузов США)

Шабликова Надежда Петровна,
кандидат филологических наук,
ГОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, РФ

***Аннотация.** Данная статья представляет собой краткий обзор направлений образовательных учреждений США, связанных с подготовкой кадров для арктического региона с целью сохранения идентичности коренных народов и обеспечения устойчивого развития Арктики в связи с решением проблем, вызванных климатическими изменениями. Здесь также говорится о возможности диалога между российскими и американскими вузами в этой области.*

***Ключевые слова:** Арктический регион, коренные народы, образование, устойчивое развитие*

На IV Международном арктическом форуме «Арктика — территория диалога» бывший посол США в России Джон Теффт в своем выступлении отметил, что «По сравнению со многими другими частями мира Арктика остаётся мирным и политически стабильным местом, отмеченным высоким уровнем сотрудничества между соответствующими правительствами». В то же время он обозначил одну из требующих общего внимания проблем нашего времени, а именно: как обеспечить устойчивое развитие арктического региона, безопасность народов Арктики, разумное исследование и использование природных ресурсов, которое бы не нарушило баланс жизненно важных экосистем.

В отчете «Оценка потенциального воздействия изменения климата в Арктике» (Impacts of a Warming Arctic: Arctic Climate Impact Assessment) говорится о том, что культура и деятельность коренных народов всегда была тесно связана с окружающей средой. Охота, рыбная ловля, оленеводство и собирательство и до сих пор являются основными промыслами для местных жителей. Они не только обеспечивают население питанием и экономическими ресурсами, но в них также истоки социальной идентичности, духовности и сохранения культуры коренных народов. Богатый фольклор, церемонии и фестивали подчеркивают эту древнюю связь жителя Арктики и арктической окружающей среды. Изменения климата: потепление, усиление ультрафиолетового излучения, уменьшение озонового слоя и т.п. ставят под угрозу всю экосистему арктического региона, и, разумеется, не могут не повлиять на жизнь коренного населения, тем более, сейчас, когда эти изменения происходят быстрыми темпами. По наблюдениям самих жителей

Арктики, регион стал зоной риска: истончение океанического льда, непривычные погодные условия (дожди, грозы), изменение растительного покрова, исчезновение промысловых видов животных и птиц из охотничьих зон, даже природные ландшафты меняются, что дает ощущение коренным жителям, что они - чужаки на своей территории.

Вследствие климатических изменений Арктика стала более доступной как для использования ее природных ресурсов, так и для развития туризма, что, в свою очередь, также создает определенные риски для коренного населения. Коренным народам приходится либо переселяться из привычных мест, либо менять свой традиционный образ жизни. Развитие арктического региона требует сотрудничества в области научных исследований, чтобы обеспечить устойчивость Арктики к быстро изменяющимся внешним воздействиям. Немаловажную роль в этом играет образование, способное повысить возможности жителей региона в вопросах принятия жизненно-важных решений и обеспечит Арктику квалифицированными кадрами.

Изучив образовательные программы некоторых вузов США, размещенные онлайн, можно увидеть, что дисциплины, так или иначе связанные с решением проблем арктического региона, входят в обязательный перечень учебных заведений и пользуются популярностью у студентов. Так, например, 11 университетов и 6 консорциумов занимаются подготовкой специалистов для работы в условиях Арктики в различных сферах применения полученных компетенций. Здесь также осуществляется исследовательская работа по таким приоритетным направлениям: изменения климата в приполярной зоне, природопользование и охрана окружающей среды (экология), устойчивое развитие приполярных территорий (в том числе и относительно сохранения культурной идентичности коренных народов), возобновляемая энергия, океанология и морская биология, рыбоводство, геология и гляциология, образование и медицина (здравоохранение).

Приведем лишь краткий обзор высших учебных заведений штата Аляска, так как они занимают ведущее положение в данном направлении. Колледж Илисарвик в г. Барроу служит потребностям местного сообщества: предлагает программы подготовки хорошо образованных и обученных рабочих кадров для региона в области гуманитарных наук, бизнеса и администрации, охраны окружающей среды, транспортных услуг, здравоохранения, математики и статистики. В особом фокусе «Инупиатские исследования»: искусство, социальные науки, информационные технологии и уникальная программа «Учитель для Арктики» (дошкольное и школьное образование).

Университет штата Аляска в г. Анкоридж (University of Alaska Anchorage) и Университет Аляски в г. Фербэнкс (University of Alaska Fairbanks) учитывают потребности территорий крайнего Севера и занимаются подготовкой специалистов, способных обеспечить устойчивое развитие региона. Эти учебные заведения интегрируют обучение, исследования и государственную службу, что формирует у студентов активную гражданскую позицию и готовит их к непрерывному обучению и карьере. Университет Аляски в г. Фербэнкс также является международным центром научных исследований, образования и

искусства, с акцентом на территории околополярного Севера и его этнического разнообразия.

Даже по перечню дисциплин очевидно, что сохранение национальной идентичности коренных народов, учет потребностей территорий крайнего Севера и подготовка специалистов, способных обеспечить устойчивое развитие региона являются первоочередными задачами высших учебных заведений США.

Министр образования и науки РФ Ольга Юрьевна Васильева в интервью РИА Новости отмечает значимость российских вузов в устойчивом развитии Арктики, говоря, что «...образование — это одна из основных сфер арктического развития». Далее она говорит о 16 направлениях подготовки, имеющих практическую значимость для арктического региона, в первую очередь об инженерных профессиях, связанных с добычей газа и нефти; с горной добычей; экологических, арктической медицине, социально-значимых профессиях педагога, социолога и других, необходимых для экономического развития Арктики.

В вузах США эти направления зачастую рассматриваются сквозь призму культурной идентичности, что, в российских вузах не практикуется, поэтому обмен опытом был бы крайне полезен. Нам видится перспективным сотрудничество в области образования с учетом человеческого измерения.

Рабочая группа «Развитие образования и науки» государственной комиссии по вопросам развития Арктики» в обновленном плане мероприятий на 2017 год обозначила поддержку коренных малочисленных народов Севера, реализацию в субъектах РФ системы профориентационных мероприятий и подготовку кадров для осуществления главных экономических проектов в Арктике, как приоритетные направления деятельности.

В заключение, можно утверждать, что развитие международного научно-образовательного сотрудничества в арктическом регионе по праву можно считать научной дипломатией, способствующей стабилизации мира.

Литература:

- 1) ACIA, Impacts of a Warming Arctic: Arctic Climate Impact Assessment. Cambridge University Press, 2004. <http://www.acia.uaf.edu> (дата обращения 10.01.18)
- 2) <http://arctic.labourmarket.ru/news/651> (дата обращения 21.12.17)
- 3) <https://ria.ru/interview/20170403/1491314812.html> РИА Новости (дата обращения 22.12.17)
- 4) <http://www.tpinauka.ru/2017/07/Akhmedova.pdf> (дата обращения 22.12.17)
- 5) <http://russiancouncil.ru/en/analytics-and-comments/analytics/rossiya-i-ssha-v-arktike-sotrudnichestvo-radi-vyzhivaniya/> (дата обращения 22.12.17)
- 6) <https://ru.usembassy.gov/ru/ambassador-teffts-remarks-iv-arctic-forum-territory-dialogue-ru/> (дата обращения 25.12.17) © Шабликова Н.П., 2017

VI. ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 81'367.3

ПОНЯТИЕ ДАННОЕ – НОВОЕ, ИЗВЕСТНОЕ – НЕИЗВЕСТНОЕ, КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМЫ И РЕМЫ

Гапонова Татьяна Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация.** В статье рассмотрены взгляды на природу актуального членения предложения и его статус в лингвистической системе, охарактеризовано соотношение актуального и грамматического членения предложения, рассмотрено соотношение основных понятий актуального членения сложноподчиненного предложения (тема / рема, данное / новое, известное / неизвестное).*

***Ключевые слова:** сложное предложение, актуальное членение, высказывание, тема, рема, данное, новое, известное, неизвестное.*

Целью исследования является выявление особенностей актуального членения сложных предложений в современном русском языке.

Ученые-языковеды, рассматривая компоненты актуального членения, используют для их обозначения термины, названия которых одними исследователями используются как названия компонентов актуального членения предложения, а другими (преимущественно в современной лингвистике) рассматриваются как названия определенных аспектов смысловой нагрузки этих компонентов. К таким терминам относятся «данное / новое», «известное / неизвестное», «определенное / неопределенное» и другие.

Чаще всего терминами для обозначения компонентов актуального членения предложения используются термины «данное / новое». Их употребление в значении темы и ремы наблюдается в работах К. Крушельницкой [4], А.А. Брызгунова [1], В.Е. Шевяковой [7] и др.

В работах В.В. Виноградова, К. Крушельницкой или совсем нет термина «тема» (и в этом смысле используются термины «данное» или «основа»), или эти термины употребляются недифференцированно, об их соотношении речь вообще не идет. Так, например, В.В. Виноградов принимает как тождественные следующие пары терминов: «основа и ядро», «данное и новое», «известное и ядро». В.В. Виноградов видел данность только первого компонента

актуального членения - темы, причем данность с позиции только автора речи, и не связывал свойство данности со вторым компонентом актуального членения - ремы, а свойство новизны - с темой [2, с. 30]. В работах К. Крушельницкой также в один ряд ставятся сроки: «исходный пункт сообщения», «предмет сообщения», «данное», «известное», с одной стороны, а с другой: то, что сообщается, «неизвестное», «новое» [4, с. 55-67; 88].

Мы, как и большинство исследователей, будем рассматривать тему и рему как названия компонентов АЧП (актуальное членение предложения), а данное / новое - как дополнительную характеристику и темы, и ремы.

Многие ученые, различая термины «тема / рема» и «данное / новое», отождествляют при этом термины «данное / новое» и «известное / неизвестное».

Так, О.Б. Сиротинина, исследуя употребление в лингвистике различных терминов для обозначения компонентов актуального членения, отмечает, что «в некоторых работах используются еще термины «данное», то есть «известное», и «новое», которые не всегда совпадают с темой и ремой: рема может быть известным, а тема новым» [5, с. 110].

М.Ю. Федосюк придерживается аналогичного подхода в определении понятия данного: «... данным являются компоненты смысла высказывания, которые обозначают предметы, признаки или ситуации, о существовании которых в описываемом фрагменте действительности адресату уже известно из предыдущего текста, предшествующего жизненного опыта, ситуации и общения или из комбинации этих источников» [6, с. 42].

К. Г. Крушельницкая была одной из первых, кто указал на возможность несовпадения понятий «данное / новое» и «известное / неизвестное». Она рассматривает обе пары понятий как названия компонентов коммуникативной структуры предложения, и ее взгляд на их соотношение отмечается многоплановостью. Так, в статье «К вопросу о смысловом членении предложения» К. Крушельницкая отмечает, что «предметом сообщения, его исходным пунктом является что-то известное для того, кто слушает, - «данное» об этом известном сообщается что-то неизвестное - «новое» [4, с. 58].

Однако большинство исследователей понятие «данное/новое», «известное / неизвестное» рассматривают как различные категории.

Так, А.П. Евсюков, отмечая о необходимости разграничения понятий «данное» и «известное», отмечает, что такая «необходимость разграничения диктуется уже прямым значением слов «данное» и «известное». «Если данность ассоциируется с непосредственным восприятием реального мира, то известное - с приобретенным, прошлым опытом» [3, с. 36]. «Известно» можно считать категорией сознания, поскольку объем известного для человека во время того или иного акта коммуникации зависит от его эрудиции, предварительных знаний и тому подобное.

Данность слова базируется на повторе, что выражается в использовании того же слова, как и в предыдущем контексте, или слова, связанного с антецедентом словообразовательной мотивации. Известность слова заключается в осведомленности адресата по его значению. Его источником

могут выступать докоммуникативные знания адресата или информация из предыдущего контекста.

Соотношение понятий известного и данного рассмотрим на материале следующего текста:

Инвектива (от лат. Invehi - бросаться, нападать) - вид сатиры. Распространенный в литературе и ораторском искусстве в эпоху античности, резкое искаженное высмеивание определенного лица или группы лиц. Выдающимися мастерами инвективы в античные времена были Архилох, Катулл, Марциал и др. Как оригинальный жанр инвектива вошла в новейшую литературу.

Термин «инвектива» в первом предложении выступает новым и неизвестным. Во втором и третьем предложении этот же термин возникает данным и известным, поскольку его толкования подается в первом предложении.

Если же рассматривать изолированно второе и третье предложение, то термин «инвектива» во втором предложении будет новым и неизвестным, а в третьем - данным и известным, потому что во втором предложении содержится это слово, но отсутствует его толкования.

Но следует заметить, что такое рассмотрение известности того или иного слова целесообразно только при условии, если читатель из собственного опыта не обладает информацией о его значении. В противном случае слово будет выступать известным в первом же предложении, которое будет его содержать.

Итак, можно условно выделить два типа известного.

Первый тип известного предполагает предварительное владения человеком определенным запасом знаний и связан с его опытом и эрудицией. Известность слова в этом случае зависит от его употребления в предыдущем контексте и характеризуется исключительно как категория сознания.

Второй тип известного базируется на информации, помещенной в контексте. Известность этого типа, оставаясь категорией сознания, приобретает также черты речевого, контекстуального явления, поскольку напрямую зависит от данности слова.

Итак, категории данности и известности выступают как относительно самостоятельные разноуровневые понятия.

Сама по себе известность той или иной части высказывания не влияет на выделение компонентов его актуального членения, и один и тот же компонент АЧП может, в зависимости от обстоятельств, выступать как известным, так и неизвестным.

Рассмотрим соотношение понятий «данное / новое», «известное / неизвестное» на следующих примерах:

1. [Над лесом мягко - мягко мелькнула крыльями сова, и сразу же прозвучал отчаянный писк какой-то птички. - Вот и нет чьей-то жизни, - грустно покачал головой Василий, еще посмотрел вдаль, снова, как в тумане, увидел свою первую метель. Была она или не была?] *На станции (T) // отозвалась медь колокола (P), а затем (T) // загудел поезд (P)* (М. Стельмах).

2. [Теперь обер-ефрейтор повесил автомат на шею и пошел шаг в шаг за Оксаной ... - Еще далеко? - спросил жандарм, он уже дурел от дурмана тины. - Успеешь, - не оборачиваясь, бросила Оксана. Вот на нее с ярко-зеленой скатерти мха голубыми глазами взглянули незабудки] *Женщина (Т) // будто хотела пригнуться к ним (Р), и внезапно (Т) / взяла сторону (Р), а обер-ефрейтор (Т) // шагнул вперед (Р)* (М. Стельмах).

В первом предложении, например, рема и первой, и второй сочинительных частей (Р и Р) представлена новым, поскольку нет упоминания в предыдущем контексте, но известным (предполагается, что читатель имеет по своему опыту соответствующие знания о том, как звенит колокол и гудит поезд). Во втором предложении (сопоставимо-противопоставленных), в частности в третий его предикативной части, тема (Т) представлена данным, но неизвестным.

Литература:

1. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи: дисс ... к. Филол. н: 10.02.01 «Русский язык» / Е.А. Брызгунова. - М., 1984. - 187 с.

2. Виноградов В. В. Основные вопросы синтаксиса предложения / В. В. Виноградов // Вопросы грамматического строя. – М. : Изд-во АН СССР, 1955. – С. 396–418.

3. Евсюков А. П. Высказывания с данным в составе ремы (в современном русском языке): Дисс ... канд. филол. наук: 10.02.01 «Русский язык» / Алексей Петрович Евсюков. - М., 1986. - 209 с.

4. Крушельницкая К. Г. К вопросу о смысловом членении предложения / К. Г. Крушельницкая // Вопросы языкознания. - 1956. - № 5. - С. 55-67.

5. Сиротинина О. Б. Порядок слов в русском языке / А. Б. Сиротинина. - Саратов, 1965. - 172 с.

6. Федосюк М.Ю. Способы передачи новой информации в художественном тексте / М.Ю. Федосюк // Филологические науки. - 1983 - N 6. - С. 40-46.

7. Шевякова В.Е. Актуальное членение предложения в английском языке (Конструкции с двойной инверсией) / В. Е. Шевякова // Вопросы языкознания. - 1973. - №3. - С. 80-90.

THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGES FOR THE PROFESSIONS

Zaloznaya Evgeniya Vladimirovna
scientific supervisor **Volovyk Nataliya Alekseevna**
State Organization of Higher Professional Education
«Donetsk National University of Economics and Trade named
after M.Tugan-Baranovsky»,
Donetsk, DPR

***Summary.** The article is to show the necessity of learning a foreign language, to reveal and prove the interrelation between the knowledge of a foreign language and professional success. The relevance of this article consists in the need of confirmation of data that the foreign language expands our opportunities in achievement of professional success. The expert having professional skills and who is fluent in a foreign language has more chances to get decent work and to move ahead successfully on a career ladder.*

***Keywords:** foreign language, profession, advantage, competition, career ladder, multilingualism, international communication, linguistic competence, foreign-language training, motivation, MBA program, TOEFL, international conferences.*

The modern world is changing so rapidly that those who do not keep pace with the demands which it makes find oneself on a life roadside. In difficult times a person is obliged to mobilize all his knowledge, abilities, skills and becomes a winner in crisis situations!

Foreign language skills are one more instrument of survival. Knowledge of a foreign language is no longer an advantage or just valuable quality any more - it has become a necessity. At equal data, a person who know a foreign language increases the chance of getting a good job. And especially this chance increases if the person is fluent in the language for the special purposes i.e. which is professionally directed.

Problem. The competition in labour market is huge. An increasing number of university graduates can't find work over the specialty, many labour units periodically fall under the reduction. The problem of employment can't be solved once and for all. Employers are interested in experience, expertise, skills that a potential employee has. One of the ways to increase competitiveness in the labour market may be learning or improvement of a foreign language.

Illumination of the problems of language and language education in the literature

"In the modern ethno-cultural conditions which are characterized by two-and multilingualism in the labour environment, language skills is the most important component of the intellectual capital of employees.... One of the major requirements presented currently to anyone who has the right to make administrative decisions at the different levels is the knowledge of languages, what is happening in the work

environment," - writes E.A. Mikhalev in the article "Language Education as a Component of the Economic Capital of the Personality in Modern Labour Market". According to the conducted researches, the importance of language education in modern labour market is paramount. A specialist knowing any foreign language can count on an exit at the international contacts.

"English became a tool of the international communication. If you own the language, then advantageously differs from other applicants. True, there are a lot of specialists with "language" in the labour market now. To be allocated on their background, it is necessary to know well in English - financial, legal or other industrial terminology", - so think E. Kryukova, the author of the article "Language for the Careerist" - foreign must enter into a gentlemen's set of the applicant, even if for work it isn't required. Knowledge of other language is similar to abilities to use a search engine on the Internet and conduct negotiations. It has to be in an arsenal of each specialist. Knowledge of a foreign language is quite often regarded as indirect sign of strong volition and ability to operate itself. It is important for the employer to know why and how, was mastered with the language, for what term and with whose help. If a person has learned it independently and maintains it in working order, then it can be relied upon."

In the article by O. S. Kryukova "Linguistic competence and social mobility" considers the impact of language competence and educational level on changing the social status of the person. The author notes that the language factor, both on a historical and a contemporary level, affects a social mobility. The choice of training language or the learned language in many societies has social prestige. In the modern Russian society such language is English, in the XVIII century in Russia. German was the socially prestigious language, and in the 19th century. - French. In our time socially prestigious job assumes high, as a rule, confirmed by a special certificate, proficiency of foreign language (mainly English).

In the opinion of the simultaneous interpreter, polyglot Dmitry Petrov, "today successful are those who know not one, but several foreign languages. The specialists speak about the linguistic boom that is experiencing the whole world and Russia including. The European Union derived a formula of language education: "Mother tongue plus two foreign ones». UNESCO declared the XXI century the century of polyglots and proposed the motto: "We study languages throughout life". "Knowledge of a number of languages is in demand. And this demand will increase - and due to the expansion of international contacts, and due to the fact that people increasingly need information that can obtain in real time. The motivation works wonders. Knowing more than one language greatly expands the potential of human memory, increases the learning ability at any level and at any age".

The article "Language Profiling in the Conditions of Continuing Education" by Yu. S. Yurieva says: "The value of the university graduate in the labour market in the context of the active development of international contacts of Russian enterprises is largely determined by the level of language training of a specialist. The language of the speciality have particular importance, the possession by which not only enhances professional mobility, but also greatly optimizes the process of forming the skills of intellectual activity necessary for a qualified specialist . It is necessary to know the

technology and the specific skills of communication and negotiation, that is, the language competence, which is expressed not only in the ability to extract meaning from the heard, to transmit it in various ways, making additions, correcting language errors, but also in the ability to argue and to defend their point of view, to present deliberate and well-grounded arguments, to demonstrate logical thinking - that is, in the manifestation of a specialist and with critical mind his professional training".

Interesting and useful was the article written by N. S. Sokolova "New educational models of foreign-language training of specialists in the conditions of the management revolution: to the formulation of the problem", which tells about the results of the research conducted among employers and students. Researchers were interested in the employers' requirements for the preparation of future graduates in the field of knowledge of a foreign language. The second study determined the needs of students in the field of foreign language PGE and their hidden position in relation to this course.

Motivation in studying of English

In order to find out what pushes adults to study foreign languages, sociologists have conducted polls more than once. Carried out researches allow to assert that from many factors influencing successful mastering by students of knowledge of language the most important is the motivation of educational activity. It turned out that the factors most of which motivate to acquire new knowledge, their only five.

Career growth

Noticeable competitive advantage for many applicants can be knowledge of two and more foreign languages. While English is useful in almost any field, other foreign languages will be needed if the firm is cooperating with a particular foreign partner or representative.

When you comes at work, knowledge of English is not only welcome, but can play an important role in choosing a candidate. Knowledge of English is always an adipose plus in your resume. Employees who speak foreign languages are preferred in many firms. Anyway, knowledge of foreign languages not only helps to find good work quickly (approximately three times more quickly, in comparison with those who don't know languages), but also makes you more valuable, and, therefore well-paid specialist.

The studies and internship abroad

To get a job or go forward over a career ladder in leading company, without having the diploma of prestigious foreign educational institution, sometimes extremely difficult. However to gain, for example, the diploma of MBA (Master of Business Administration) abroad, it is necessary to learn a foreign language and pass the international language test (TOEFL or similar).

Comfortable rest

The main skills in a foreign language will help you "to cope" abroad, i.e. to order food and drinks, to find the road, to buy tickets, etc. If you have advanced knowledge of language, you will be able to start conversations with people whom you will meet, very interesting and which will be able to bring a variety your rest.

Participation in international conferences and trainings

Many people studying foreign languages confessed that they had to sit down again for textbooks to freely read foreign press and business Internet resources. Having been engaged in studying of foreign language, not only to get information from foreign-language sources, but also to travel on the international conferences and training sessions without fear of difficulties in translation.

Business foreign trips

Knowledge of foreign language will increase your importance in the eyes of the authorities. Workers-polyglots can count on trips and internships abroad and awards. They are entrusted the correspondence with foreign partners, invite to business negotiations with foreign guests...

Who needs English in work most of all?

Now there are fewer areas of business where you can build a career. Cooperation of the Russian physicians with foreign colleagues demands effective communication in foreign languages. High-quality experience exchange on the solution of global problems of health care depends on the level of language training of medical specialists, their of professional competence in foreign-language. In the modern world, the professional development of medical specialists is impossible in isolation from the international scientific community, where the language of professional communication is English. The great Russian doctor S.P. Botkin said in the 19th century: "Knowledge of modern languages plays an important role in intellectual and human enrichment of medical specialists".

What is business English?

"In today's world, business English teaching plays unprecedented importance, which contributes to the establishment of Russian specialists necessary business contacts with foreign colleagues. Students with a good knowledge of business English at a high level, will be able to build a success career abroad or to effectively cooperate with foreign firms in the future".

The international language of business (business English) is a professional language. Like the language of any profession, it has a certain, rather limited set of terms, cliches, necessary for the use of representatives of this kind of activity. The language of business is mastered along with the profession.

Business English comprises several aspects. The skills of business communication, business correspondence, profile English are combined under this concept. However, it is necessary to reach the Intermediate level for a start, to begin studying of business English. Skills of business communication are necessary for communication in English by phone, for presentations and performances using the characteristic speech patterns and intonations. Such knowledge is necessary for company employees from secretaries to top managers and directors.

Business correspondence skills in English are necessary for business correspondence, its forms and rules. Having studied text blocks, speech patterns and the standard wording of the letter well-composed business letters you can create the most informative and easy-to-read letters. For example, for exchange market participants the knowledge of English is one of indispensable conditions of successful trading. Note, not just the ordinary English language, but terminology used on the

trading platform in the financial news, as well as at the conclusion of contracts on opening of accounts at brokers...

Statistics of foreign presence in the Russian economy is constantly growing - almost every major international company has already its representative office in Russia. The number of Russian employees in such companies, of course, is predominant, but they have to interact with foreign specialists, who, as a rule, occupy key positions in the company.... Thus, a person who does not have the opportunity to communicate with native speakers of a foreign language at the proper level will experience considerable difficulties in developing and moving up over the career ladder.

The connection between the knowledge of English at the level of the native speaker and the career growth in the company is traced. Over the past half-century, the role of English has increased greatly as an indicator of success and education of a person. Now the world standards of modern education are aimed at the training of an educated, thinking and creatively developed person who is able to adapt in our rapidly changing world and modern social and economic environment. Also often the qualitative knowledge of a foreign language can allow young people to get a speciality abroad. Such education can be complementary to already existing education or new, directly connected to its future professional activity of a specialist.

The students knowing business English at the high level at creating their career in the future, more likely will be able to attract the foreign capital into the companies, to get support of investors and engage in more active activities with foreign partners. Similar international cooperation allows to deduce the Russian business on qualitatively new level, raising the authority of Russia at the international market in general that will cause improvement of an economic situation.

Business English in modern Russia becomes an integral part of professional knowledge of a good specialist. The MBA program - a course of business education (Master of Business Administration) is the evidence about it. Along with such disciplines as quantitative methods in economics and management, management, commerce, legal regulation of entrepreneurial activity, marketing, etc., business English, as the connecting link of all disciplines, the language of business, is no less important in the program.

"It seems that every person would like to be successful and lucky in business, and in this case, knowledge of business English can help very much". First, this is additional knowledge, and secondly, employers hire more willingly a specialist who speaks business English. However, this is not the most important thing. Thus, the modern business man in Russia increasingly refuses the services of an interpreter communicating with foreign partners and, having studied business English, overcomes the language barrier along with the barrier to successful business! " - S.G. Polyakova writes, in the article "Business English in the Modern Social and Economic Space".

Conclusions

In conclusion, I would like to say that knowledge of English is necessary for a professional of the 21st century, regardless of what kind of work you choose. I have a

deep conviction that the possession of a foreign language opens wide opportunities for a person – communication, education and a successful career.

English penetrates into our lives, whether we like it or not. English is the language of business people, diplomacy, international relations, science, medicine, business and commerce. English is the native language of great writers and poets. Knowledge of the English language is now a must. Need English to get an in-demand profession, to improve their social status, increase self-esteem, you can list many more aspects – we all need it!

The use of foreign language for career becomes necessary today. Is the key to success in all your beginnings! The learning of foreign language for career contributes the development of skills in business communication, partnership, increase in competitiveness in labour market. Knowledge of English is one of the keys to success on the path of life, allows to ascend at higher level, to capture more extensive areas of communication, to get acquainted with national peculiarities in culture and traditions of the people of other countries. Undoubtedly, knowledge of English opens doors to the world of opportunities. Knowledge of English will enrich and will expand borders of your life! This is one of the important bricks of the basis on which build all our life.

In the modern world the knowledge of a foreign language is a norm for active and purposeful people. If you communicate freely in a foreign language, it greatly expands your life prospects. Knowledge of one or even several foreign languages is a guarantee of successful career, effective communication and pleasant rest.

References:

1. Грязнова, М. А. Совершенствование иноязычной профессиональной компетенции медицинских специалистов в рамках постдипломного образования/ М. А. Грязнова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9, Филология, востоковедение, журналистика. - 2011. - вып. 1, март. - С.71-80.
2. Крюкова, Е. Язык для карьериста/ Е. Крюкова // Платное образование. - 2004. - N 6. - С. 38-43.
3. Крюкова, О. С. Языковая компетенция и социальная мобильность/ Крюкова О. С., Фадеев В. В. // Социология власти. - 2009. - N 8. - С.120-126.
4. Михалёв Е.А. Языковое образование как составляющая экономического капитала личности на современном рынке труда / Е.А. Михалева // Фундаментальные исследования. - 2008. - № 7. - С. 91-93.
5. Полякова, С.Г. Деловой английский язык в современном социально-экономическом пространстве / С.Г. Полякова // Вестник Брянского государственного университета. - 2009. - № 3. - С. 15-19.
6. Соколова Н.С. Новые образовательные модели иноязычной подготовки специалистов в условиях революции управления: к постановке проблемы / Н. С. Соколова //Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). - 2012. - Т. 15;. № 2. - С. 553-564.
7. Юрьева, Ю. С. Языковая профильная подготовка в условиях непрерывного образования / Ю. С. Юрьева // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - N 1. - С.151-164.

8. Языковые карьеры. Беседа Ю. Лариной с синхронным переводчиком, полиглотом Дмитрием Петровым //Огонёк. - 2012г. - №38. - с. 30-33.

ЯЗЫК И СПЕЦИАЛЬНОСТЬ. НАУЧНЫЙ ТЕКСТ

Ковалева Наталья Александровна,
кандидат филологических наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация.** В статье представлены в системе содержание, приемы и методы обучения языку специальности на материале технических дисциплин. Рассматривается проблема изучения понятия учебного научного текста, или учебного текста по специальности, который представляет собой отрезок речевой цепи, раскрывает содержание темы, подтемы или комбинации подтем одного уровня членения.*

***Ключевые слова:** учебный научный текст, тема, подтема, речевая единица.*

Для того, чтобы структура использования языковых средств в области отдельной дисциплины отвечала требованиям и формам коммуникации студентов на занятиях по этой дисциплине, следует определить, что заложено в основу данной научной дисциплины и как оно построено, на какие части дробится весь материал, который должен изучить студент, и как они соединяются между собой. Изучая специальную учебную дисциплину, следует отметить, что весь объем наполнения данной дисциплины предоставляется студентам в виде самостоятельных учебных текстов, определенным образом логически связанных, имеющих общую тему, подтему или сочетание подтем внутри темы.

В связи с этим следует рассмотреть проблему понятия учебного научного текста, или учебного текста по специальности. Попытаемся составить характеристику этого текста, исходя в основном из анализа учебной литературы для студентов технических специальностей.

В чем особенность учебного научного текста? Каковы те свойства, которые формируют текст как особую единицу коммуникации и отделяют ее от других речевых единиц?

На начальном этапе разделения со стороны формы текст можно обозначить как какую-то составную часть речевого ряда. Можно сказать, что это определенная единица речи, а не языка. Речевая единица не имеет никаких определенных звуковых особенностей, и ее можно определить только так: речевая единица – это сегмент звучания, который, будучи взятым отдельно, т.е. без всего того, что ему предшествует, и всего того, что за ним следует в процессе речи, является означивающим отдельного суждения. Значит, временное расстояние этого сегмента подчиняется характеру „означаемого” и фиксируется им. В этом случае речь шла об радикальных размерах всякой

речевой единицы, но для характеристики текста как специфической единицы речи важно определить ее длительность соотносительно с другими единицами речи, например предложением (фразой). В этом плане следует отметить, что текст в минимальных своих рамках состоит из двух определенным образом связанных предложений (фраз), выходящих по содержанию за грани одного умозаключения.

Положение отдельной речевой единицы обозначается еще и тем, в какой форме речи (устной или письменной) она находит свое воплощение. Текст относится преимущественно к письменной форме речи, а его устная форма (лекция, например) обозначается как образование вторичное, произвольное.

Существенной составляющей каждой речевой единицы является такое ее качество, как коммуникативная деятельность в период общения. Сравним в этом плане учебный текст и предложение.

Предложение – это единица речи, которая осуществляет функцию сообщения либо о действии какого-то субъекта, либо о признаке, который принадлежит предмету или лицу, либо преобразовывает имя предмета, которому приписывается тот или иной признак или действие, а также описывает разнообразные ситуации, связанные с действием субъекта. Притом каждый раз заданием предложения является сообщение об одной какой-то частной характеристике объекта или конкретизация, какому объекту эта характеристика принадлежит. Предметом преобразования могут быть как объекты, так и все их частные характеристики. Предположению свойственны также функции стимулирования или требования информации (вопроса).

Учебный текст является единицей, содержащей такое сообщение, в котором убедительно раскрывается содержание изучаемого объекта, показывается комплекс его характеристик в известном аспекте, воспроизводящем направленность изучения данного объекта в определенной научной дисциплине. Иначе говоря, текст постоянно раскрывает содержание той или иной темы, подтемы или сочетание подтем.

Возникла необходимость определения еще одной единицы, а именно темы сообщения, без которой нельзя понять учебный текст со стороны плана содержания. Что же такое тема?

В обозначении темы можно выделить некоторую основу, сближающую установленное суждение с объектом нашего рассмотрения. Это тезис о том, что в основе темы лежит составляющая реального мира.

Не обязательно, чтобы объект изучения компоновали только материальные предметы, процессы, их признаки, качества и взаимные связи. Это могут быть сформированные наукой понятия и категории (что особенно характерно для математики, которая имеет дело именно с показательными объектами). Каждая наука изучает точно обозначенные категории объектов (механика – физические явления, перемещения тел; химия – вещества и т.д.), но в общем, исследуемый объект следует понимать в самом широком плане как что-то действующее в природе или в нашем понимании, касательно чего можно иметь конкретные сведения (знания). Следовательно, объект изучения обязательно должен быть включён в содержание понятия „тема”. Но удовлетворителен ли

он для определения данного понятия? На этот вопрос, разумеется, следует ответить отрицательно. Приведем пример.

В качестве темы дано определение объекта – „высшее учебное заведение”. С чего начать сообщение о таком объекте? Сам объект различается неоднородностью и может быть рассмотрен с большого количества сторон: архитектура здания, социальная организация, структура и т. д.

Для того чтобы раскрыть содержание данного объекта, следует знать аспект его рассмотрения, например: „высшее учебное заведение как звено”. Только в этом случае изучаемый объект окажется четко воспроизведенной совокупностью характеристик, использующих его содержание и сущность.

Поэтому, в названии темы должно быть, во-первых, строгое, единственное наименование объекта (заметим, что в приведенном примере – „высшее учебное заведение” – возможно двоякое толкование: „здание” и „организация”); во-вторых, точное определение аспекта изучения данного объекта.

Тема является объектом рассмотрения (изучения), содержание которого обнаруживается в определенном (специфичном для каждой отрасли знания или сферы деятельности), статусном аспекте.

Тема имеет две формы:

а) внешнюю – наименование, или название, посредством которого обозначается данный объект и аспект его изучения (например, „Железо как химический элемент”);

б) внутреннюю – совокупность смысловых характеристик объекта в аспекте изучения, исчерпывающих понятие о нем, т. е. само содержание текста, раскрывающее название (наименование) темы.

Это значит, что всякая тема кроме определения наименования предполагает выявление (обнаружение), т. е. по возможности всестороннее описание характеристик объекта в аспекте рассмотрения. Для характеристики учебного текста по специальности (как его структуры, так и содержания) представляется целесообразным ввести понятие подтемы и предусмотреть иерархический уровень подтем.

Подтема – это такая тема, которая содержится в более широкой теме, составляет ее часть, и отличается от последней либо более узким аспектом изучения того же объекта, либо изучением одной из частей данного объекта при сбережении общей направленности изучения.

Отличительной особенностью между темой и подтемой является не абсолютное, а относительное, это всегда соотношение целого и части, обладающей качественными характеристиками целого.

В каждой учебной научной дисциплине весь материал показан в виде совокупности текстов, раскрывающих содержание составляющих их тем и подтем. Поэтому для определения границ текста как особой речевой единицы следует обозначить объем его содержания по отношению к объему темы. Можно утверждать, что объем содержания текста в стартовом варианте сходен объему содержания подтемы на заключительном этапе деления темы; в

максимальном варианте текст может раскрывать содержание каждой темы.

Говоря о границах и объеме текста, следует подразумевать двустороннюю природу рассматриваемого объекта: с одной стороны, он обозначается как такая речевая единица, в которой находит свое языковое отражение тема; с другой – текст выступает как единица обучения (или, шире, единица информации, направленная к собеседнику), и данная информация должна быть соответственно усвоена обучаемыми и воспринята. Сказанное доказывает, что текст – это единица речи и, следовательно, имеет четкую коммуникативную направленность: адресуется конкретной аудитории, которую характеризует определенный уровень специализации как в сфере данной специальности (в случае учебного текста), так и в сфере языка, т.е. вида презентации и понимания сообщаемого (в учебниках указано кому этот материал адресуется).

Следовательно, учебный текст по специальности как единица обучения является частью речевого ряда, в котором раскрывается содержание темы, подтемы или сочетание подтем одной степени деления; границы текста формируются как объемом исследуемой темы, так и дидактическими факторами: специальной и языковой подготовкой лиц, которым он адресуется.

Литература:

1. Каменская О. Л. Текст и коммуникация: Учеб.пособие / О. Л. Каменская. – М.: Высш. шк., 1990. – 152 с.

2. Митрофанова О. Д. Научные стили речи: проблемы обучения. Методическое пособие / О. Д. Митрофанова. – М.: Рус. яз., 1976. – 200 с.

3. Митрофанова О. Д. Язык научно-технической литературы / О. Д. Митрофанова. – М.: Изд-во Московского ун-та., 1973. – 145 с.

4. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М.: Рус. яз., 1988. –176 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мрачковская Марина Николаевна,
преподаватель,
ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет»,
г. Алчевск, ЛНР

Аннотация. В статье рассматривается роль чтения аутентичных текстов как вида речевой деятельности при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. Подчеркивается, что в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции чтение является одним из важнейших источников языковой и социокультурной информации.

Ключевые слова: межкультурный, компетенция, аутентичный текст.

В настоящее время концепция высшего профессионального образования в области иностранных языков включает в себя такие требования, как умение вести профессиональную деятельность в иноязычной среде, способность выражать и обосновывать свою позицию, уметь грамотно использовать в своей деятельности профессиональную лексику, владеть межкультурной коммуникативной компетенцией. Современный специалист должен не только уметь адаптироваться к условиям современной жизни, но и стать их преобразователем. Выполнение такой задачи требует социальной грамотности, включение обучаемых в инновационную деятельность, развитие нестандартного мышления и творческой активности. В процессе обучения иностранному языку необходимо сформировать целый комплекс иноязычных навыков и умений для использования языка как средства межкультурного общения. Аутентичный текст на иностранном языке как сложное единство лингвистического, логического и прагматического содержания является непосредственным материалом для формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Во многих работах, посвященных проблемам обучения иностранному языку, можно встретить следующие виды компетенций: предметную, профессиональную, лингвострановедческую, культурологическую, поведенческую, которые рассматриваются как определенные уровни коммуникативной компетенции [1]. Проблема формирования межкультурной компетенции студентов является предметом многочисленных исследований, что вызвано активными процессами экономической глобализации и культурной интеграции. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что каждое занятие по иностранному языку – «практика межкультурной коммуникации, потому что каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру» [5, с. 25].

Следует различать понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция». Межкультурная компетенция нацелена на сопоставление языков и культур и ее формирование может осуществляться на родном языке, в то время как развитие межкультурной коммуникативной компетенции требует изучения иностранного языка. Межкультурная коммуникативная компетенция – «система знаний, необходимых для обеспечения эффективного межкультурного общения, что подразумевает знание изучаемого языка в системе культуры, а также умение осуществлять межкультурное взаимодействие на изучаемом языке» [6, с. 353]. Таким образом, межкультурная коммуникативная компетенция определяет способность к успешной коммуникации средствами иностранного языка.

Для формирования оптимального уровня межкультурной коммуникативной компетенции необходимо совершенствование умений студентов во всех видах речевой деятельности. Однако вопросы, связанные с обучением чтению, всегда занимали особое место в методике обучения иностранным языкам. В чтении заложены следующие компетенции: языковая, социокультурная, деятельностная, профессиональная. Материал аутентичных текстов может послужить хорошей опорой для формирования лексических навыков. На основе материала аутентичных текстов развиваются умения чтения, письма и говорения. Осуществлять речевую деятельность на иностранном языке для достижения взаимодействия и взаимопонимания путем передачи, хранения и преобразования социально и профессионально значимой информации – значит владеть коммуникацией на этом иностранном языке [3, с. 17].

Одним из источников содержания обучения чтению можно и нужно рассматривать современные аутентичные тексты, которые способствуют более прочному усвоению социокультурной информации. Для обучающихся главным практическим результатом чтения является именно информация, что еще раз подчеркивает его познавательную ценность.

В межкультурной концепции преподавания иностранных языков чтение аутентичных текстов имеет особое значение, поскольку именно литературный текст, затрагивая мир чувств человека, оказывает эмоциональное воздействие на читателя благодаря образному изображению действительности, а также благодаря отражению автором своего видения мира, с которым читатель соотносит свою систему ценностей. Обращение к художественной литературе при обучении иностранному языку – это, несомненно, эффективный способ повысить мотивацию учащихся. Использование литературных аутентичных текстов, например, в рамках домашнего чтения позволяет не только превратить процесс изучения иностранного языка в увлекательное занятие, но и помогает студентам познакомиться с современными реалиями страны изучаемого языка. Уроки домашнего чтения бесспорно ценны, ведь студент соприкасается с «живым» языком, а не условно-учебным. В условиях вузовского образования пока нет более ценного источника, стимулирующего речевую деятельность, чем аутентичные тексты. Именно во время беседы по прочитанным текстам студентам легче всего освободиться от жестких рамок учебного процесса и

свободно выражать свои мнения и эмоции. Особенностью восприятия текстов на иностранном языке является то, что обучаемый вынужден проводить в процессе чтения литературного текста на иностранном языке двойное декодирование: языково-семантическое и языково-эстетическое. Иноязычный текст представляется носителям другой культуры в ином качестве. Он является не только произведением искусства, но и источником лингвострановедческой информации. За языковой сложностью литературного текста нередко стоит сложность понимания образа мыслей другого народа. Именно поэтому бесценным источником знаний и опыта человечества и средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции являются художественные аутентичные тексты, которые отражают иное видение мира, иную культуру на определенном этапе развития, которые передают мысли и чувства современников определенной эпохи и дают читателям возможность почувствовать «дыхание времени». Понимание литературного текста предполагает не только усвоение поверхностных значений, которые непосредственно следуют из содержащихся в тексте слов и словосочетаний, но и усвоение внутренней, глубокой системы подтекстов и смыслов. Следовательно, для того чтобы проникнуть в замысел автора, читателю необходимо иметь не только сформированные навыки чтения, но и систему определенных фоновых знаний и представлений.

Поскольку целью обучения иностранному языку является не только приобретение языковых знаний и формирование языковых умений, но и усвоение информации страноведческого и культурно-эстетического характера, знакомство с ценностями другой культуры, то при определении содержания обучения встает вопрос о культурном компоненте, который включает в себя определенные лингвострановедческие знания, а также навыки речевого и неречевого поведения. В связи с этим целесообразно осуществлять отбор текстов для чтения на основе литературно-страноведческого подхода, который позволяет использовать художественные тексты для того, чтобы не только познакомить студентов с литературой страны изучаемого языка и ее лучшими представителями, но и дать ключ к пониманию другой культуры.

С помощью взаимосвязанных упражнений обеспечивается постепенный переход от опосредованного общения (с опорой на текст) к непосредственному общению (активное использование языковых и речевых средств в ситуациях общения).

Дотекстовый этап работы необходимо посвятить воспроизведению в памяти обучаемых информации, уже у них имеющейся. Она связана с содержанием текста и способна сориентировать на дальнейший поиск. Это могут быть различного рода ассоциограммы, задания на подбор синонимов, антонимов, распознавание значения интернациональных слов, а также слов, имеющих сходство с родным языком. Целью первичного прочтения является поиск имеющихся в тексте реалий.

Основными приемами по обучению говорению на основе аутентичных текстов являются:

- обоснование собственного суждения или отношения к фактам;

- оценка прочитанного;
- краткое изложение основных идей текста;
- высказывание о том, что узнали нового и что было известно ранее;
- составление ситуации с опорой на жизненный опыт и ранее прочитанное;
- проведение ролевых игр [2].

Таким образом, правильно организованная работа с текстами на иностранном языке способствует языковому и речевому развитию студентов, повышает их общую культуру чтения. В результате использования аутентичных текстов формируются лингвистические, коммуникативные и межкультурные компетенции студента. Сформированные межкультурные коммуникативные компетенции студентов становятся необходимой составляющей в их профессиональной подготовке.

Литература:

1. Литвинов А.В. О структуре межкультурной компетенции // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 28. – С. 51-57.
2. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. –Мн: Высшая школа, 2001. – 522 с.
3. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
4. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 261 с.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Назар Роман Николаевич,
кандидат филологических наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация:** в статье рассматривается роль гуманитарного образования в техническом вузе. Анализируется развитие русского языка под влиянием различных процессов. Рассматривается необходимость изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» в высшей школе.*

***Ключевые слова:** гуманитарное образование, технический вуз, русский язык, культура речи, неологизм, жаргон, дисциплина.*

Дисциплина «Русский язык и культура речи» относится к гуманитарным и общественным дисциплинам в высших технических учебных заведениях. Её изучение имеет свои особенности, которые неразрывно связаны с процессами развития современного образования.

Сущность современной системы образования – это гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса. Гуманизация образования – это обращение к личности, индивидуальности, создание условий для наиболее полного раскрытия и реализации потенциальных, творческих возможностей человека. В проблеме гуманизации образования выделяются два аспекта: индивидуализация обучения и гуманитаризация образования.

Гуманитаризация образования предполагает не только изучение гуманитарных дисциплин, но и расширение гуманитарной составляющей в других учебных дисциплинах. Современный гуманитарный подход к обучению предполагает введение в тематику любой дисциплины проблемы человека, его возможностей, потребностей и познания.

Гуманитаризация технического образования не связана с будущей профессией, но по своей значимости для формирования специалиста, для становления личности она в ряде случаев может оказаться даже более значимой, чем подготовка собственно по основной специальности [2].

Язык в техническом вузе изучается как средство общения, а тематика и ситуации для речи привносятся извне. Возможности воспитательного процесса через такой предмет уникальны. В процессе овладения языком развиваются как интеллектуальные, речевые, эмоциональные способности студентов, так и личностные качества. Язык, как никакой другой учебный предмет, открыт для использования содержания из различных областей знаний.

На современном этапе развития необходимо обучать языкам и как средству межкультурного общения в изучаемых сферах человеческой деятельности, взаимопонимания народов, стран, социальных систем и обобщения достижений национальных культур в развитии общечеловеческой культуры, обогащения духовными ценностями, созданными различными народами и человечеством в целом.

Русский язык развивается с удивительным динамизмом. Происходящие в нем изменения затрагивают все уровни языковой системы, а именно лексику, грамматику и т.д. актуальными темами современных исследований в области русского языка стали изменения в лексике и фразеологии, морфологии и синтаксисе, новые семантические и стилистические явления, активные процессы в языке современных СМИ, изменение стереотипов речевого поведения, общение человека с компьютером, интернет-коммуникации и многое другое.

Некоторые изменения и тенденции в языке вызывают серьезную тревогу специалистов. Это, прежде всего, неологизмы и особенности их закрепления в русском языке; чрезмерно активное пополнение русского языка заимствованными словами, в частности англицизмами; популяризация жаргонизмов, молодежного сленга; речевая агрессия в интернете.

Язык – живой организм, имеющий словарный состав. Словарный состав русского литературного языка подвержен постоянным изменениям, которые отслеживаются, фиксируются и это позволяет адекватно воспринимать современный язык, как живой и развивающийся. Однако не все изменения носят позитивный характер.

В настоящее время словарный состав русского языка претерпевает ряд изменений: образуются новые слова, появляются заимствования и иноязычная лексика; в состав нормативной лексики и фразеологии входят просторечная, диалектная, профессиональная, жаргонная лексика и фразеология; под влиянием внутриязыковых процессов и экстралингвистических факторов происходят смысловые изменения ряда слов и выражений; устаревшие лексические и фразеологические единицы уходят из языка, что является предпосылкой его активного обновления.

Перечисленные изменения приводят к ряду проблем в современном русском языке: 1) неологизмы и трудности их употребления; 2) неоправданное употребление иностранных слов и терминов; 3) использование нелитературного языка; 4) речевая агрессия.

Для современного состояния русского языка характерно также постоянное обновление лексики молодежного жаргона, например, многочисленные англицизмы. Проникая во многие сферы человеческой жизни, жаргон постепенно становится средством создания своеобразной экспрессии и колорита в кино и литературе, а также существенной частью повседневного общения. Избыток жаргонизмов ведет к нарушению коммуникативной функции языка, умножению бескультурья, а также навязыванию обществу определенной морали.

Лексика является наиболее подвижной частью языка, непрерывно совершенствуется, обновляется, реагирует на изменения в окружающей действительности. Эти изменения в большей степени выражаются в появлении новых слов, обладающих временной коннотацией новизны – неологизмов.

Исследование проблемы появления неологизмов имеет огромную важность для государственного и национального языка, так как позволяет проследивать тенденции, определять закономерности в развитии языка и его системы в целом. Неологизмы являются неотъемлемой частью лексики современного русского языка. Русский язык, как и все другие обновляющиеся языки, не мог бы существовать без неологизмов. Новые слова придают естественному языку экспрессивность, динамичность, актуальность. При этом новые слова и значения закрепляются в общеупотребительном языке не сразу и не всегда.

Одной из наиболее животрепещущих проблем современного общения является злоупотребление нелитературной речью, а именно жаргонизмами. Данная проблема особенно часто проявляется у подростков, так как основную часть молодежного сленга составляют именно жаргонизмы. Молодежный жаргон является яркой иллюстрацией образа жизни и картины подрастающего поколения.

Использование сленга в общении между подростками сегодня считается нормой. Молодежный жаргон имеет яркую экспрессивно-негативную окраску. К использованию сленга люди прибегают затем, чтобы влиться в новый коллектив, завоевать авторитет, проявить свою силу вербально. К тому же, применение жаргонизмов в речи позволяет подросткам существенно экономить время в разговоре и при этом оставаться уверенными в том, что все окружающие сверстники их правильно поймут. Современный молодежный язык изобилует критически настроенными словами. Как правило, использование сленга у юношей позволяет им почувствовать себя раскованно в новой компании [1]. Речь молодежи все активнее пополняется новыми словами и выражениями, и данная тенденция сохранится еще очень долгое время. И если с этим фактом многие уже смирились и приняли как данность, то некоторые особенности виртуального и реального общения, которые приобретают популярность, нельзя поощрять и принимать ни в коем случае. Речь идет о речевой агрессии и расширении бескультурья. Данная проблема является наиболее серьезной и глобальной. Для её решения в вузах Донецкой Народной Республики с 2015 г. введен для изучения курс «Русский язык и культура речи» (приказ Министерства образования и науки № 398).

Согласно базовой программе, целью его изучения является формирование основ коммуникативной компетенции будущего высококвалифицированного специалиста, образцовой современной языковой личности, владеющей теоретическими знаниями о структуре русского языка и особенностях его функционирования, обладающей устойчивыми навыками порождения высказывания в соответствии с коммуникативным, нормативным и этическим аспектами культуры речи, способной к реализации в речевой деятельности своего личностного потенциала и знаний в области русского правописания.

Дисциплина знакомит с системой норм русского литературного языка на фонетическом, лексическом, словообразовательном, грамматическом уровне; даёт теоретические знания в области нормативного и целенаправленного употребления языковых средств в деловом и научном общении; формирует практические навыки и умения в области составления и продуцирования различных типов текстов, предотвращения и корректировки возможных языковых и речевых ошибок, адаптации текстов для устного или письменного изложения, развивает навыки общения в различных ситуациях и учения сознательно относиться к своей и чужой устной и письменной речи на основе изучения её коммуникативных качеств.

Освоение дисциплины является основой для грамотно оформленных, логически построенных устных ответов и письменных работ по всем изучаемым курсам учебного плана. Ознакомление с особенностями научного стиля дает студентам возможность осваивать его на практике – при написании курсовых работ, выполнении научных исследований, подготовке к студенческим научным конференциям. Официально-деловой стиль, основы которого изучаются на занятиях по русскому языку и культуре речи, способствует получению знаний, умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Для изучающего и ознакомительно-изучающего чтения используются художественные (разных жанров), публицистические и научные тексты по специальности.

Все дисциплины, по которым ведется подготовка в вузах Республики, имеют интегративные связи с содержанием курса «Русский язык и культура речи». Практические навыки анализа, порождения и оформления научного текста важны для последующего успешного изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин. Владение нормами современного литературного языка, умение осуществлять эффективное речевое воздействие на собеседника, устойчивые навыки правильного оформления текстов научного и официально-делового стиля являются неотъемлемыми компонентами подготовки специалиста. Знания, умения и навыки, полученные при изучении дисциплины, необходимы для сдачи экзаменов и написания квалификационных работ.

После изучения курса «Русский язык и культура речи» студенты должны:

– уметь: строить свою речь в соответствии с языковыми и этическими нормами; создавать устные и письменные тексты различных типов и жанров; осуществлять выбор и организацию языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения; излагать свои мысли в устной и письменной форме свободно и правильно, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.) и нормы речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения; анализировать языковые единицы с точки зрения правильности, точности и уместности их употребления, находить по опознавательным признакам орфограммы и пунктограммы; осуществлять речевой самоконтроль; оценивать устные и письменные высказывания с точки зрения языкового оформления, эффективности достижения поставленных коммуникативных задач, находить грамматические и речевые ошибки, недочеты, исправлять и редактировать

собственные тексты; определять тему, основную мысль текста, функционально-смысловой тип речи; воспроизводить текст с заданной степенью свернутости (план, пересказ, изложение, конспект); проводить лингвистический анализ текстов различных функциональных стилей и разновидностей языка; извлекать необходимую информацию из различных источников: учебно-научных текстов, справочной литературы, средств массовой информации;

– знать: различия между языком и речью; функции языка как средства формирования и трансляции мысли; связь языка и истории; культуры русского и других народов; основные единицы и уровни языка, их признаки и взаимосвязь; нормы русского литературного языка; смысл понятий: речевая ситуация и её компоненты, литературный язык, языковая норма, культура речи; важнейшие принципы и правила орфографии и пунктуации русского языка; орфоэпические, лексические, грамматические и пунктуационные нормы речевого поведения в социально-культурной, учебно-научной, официально-деловой сферах общения; специфику устной и письменной речи; правила продуцирования текстов разных жанров; распознавание признаков разных жанров; основные признаки функциональных стилей языка; основные качества хорошей речи;

– владеть: навыками ведения диалогического и полилогического общения, установления речевого контакта, обмена информацией с другими членами языкового коллектива, связанными с говорящими различными социальными отношениями; навыками построения связных, правильно построенных монологических текстов на разные темы в соответствии с коммуникативными намерениями и ситуацией; навыками трансформации несловесного материала, в частности, изображений и цифровых данных (схем, графиков, таблиц и т.п.) в словесный, а также переход от одного типа словесного материала к другому (например, от плана к связному тексту); теоретическим материалом, необходимым для понимания современного этапа развития культуры речи; устной и письменной речью и общаться с аудиторией в различных коммуникативно-речевых условиях [3].

Таким образом, изучение курса «Русский язык и культура речи» является одной из важнейших задач для студентов вузов Донецкой Народной Республики, поскольку образование направлено на интеграцию в образовательное пространство Российской Федерации, а высококвалифицированный специалист хорошо должен владеть языками.

Литература:

1. Мурзин А. Р. Развитие коммуникативных навыков у подростков / А. Р. Мурзин // Молодой ученый. – 2016. – №1. – С. 18–20 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/105/25043>

2. Назар Р. Н. Роль гуманитарного образования в обеспечении надлежащего уровня подготовки специалистов в техническом вузе / Р. Н. Назар // Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования : Электронный сборник научных трудов 2-ой Международной заочной научно-практической конференции (21 апреля 2017 года) / Редкол. : Д. В. Алфимов, М. Г. Коляда, Т. А. Андреева и др. – Макеевка : ДонНАСА, 2017. – С. 99–106.

3. О внедрении учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» в образовательных организациях высшего профессионального образования // Приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 398 от 12.08.2015 г.

О ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ВВОДНО-МОДАЛЬНЫХ КОННЕКТОРОВ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Недбайлик Сабина Рудольфовна,
кандидат филологических наук, доцент,
ГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются функционально-семантические характеристики вводно-модальных связующих слов, которые представляют собой нестандартное, специфическое явление в современном французском языке, существуя в виде комплексной функциональной группы с открытыми границами на стыке подсистем знаменательности и служебности. Результаты проведенного автором сравнительного структурно-семантического анализа оригинального разностилевого практического материала подтверждают смешанность и полифоничность лексико-грамматических свойств данных элементов, отличающихся емкостью и самодостаточностью внутренней семантики, широкими признаковыми связями и миграционными возможностями.

Ключевые слова: функционально-семантическая характеристика, взаимодействие, дискурс-текст, вводно-модальный элемент, конъюнктивация.

Как известно, одной из актуальных задач при изучении иностранного (в частности, французского) языка является приобретение навыков адекватного восприятия сложных и осложненных синтаксических конструкций, абсолютно необходимого при работе с оригинальными письменными текстами. В этой связи особого внимания заслуживает вопрос об особенностях трактовки и дифференциации средств выражения синтаксических отношений, используемых в рамках широких дистрибуций, т.е. на дискурсно-текстовом уровне. Вполне понятно, что сам состав так называемых «текстовых скрепов» [2] может существенно различаться в плане превалирования определенных подвидов, что обусловлено как спецификой композиции, так и степенью логико-смысловой спаянности дискурсов того или иного жанрового типа. Особый интерес в ряду разнотипных коннекторов представляют, на наш взгляд, языковые элементы - носители смешанных характеристик, являющиеся «продуктом неполного перехода в союзное качество» [1, с. 151]. Именно они составляют основной резерв пополнения состава «союзной» лексики в современном французском языке. Причем наиболее подверженными конъюнктивации являются единицы, общий семантический комплекс которых содержит в своем составе ярко выраженный компонент «релятивности» [3, 4]. Именно на этой основе и происходит их проникновение в функционально-

семантическое поле «союзности» с локализацией на разных его ярусах, в той или иной мере удаленности от центральной зоны [3, 6].

Вполне понятно, что значительную склонность к «союзному» функционированию в условиях широких дистрибуций имеют, прежде всего, вводно-модальные элементы, изначально отличающиеся не только повышенной релятивностью, но и емкостью лексической семантики, что обуславливает возможность передачи ими различных нюансов выражаемых семантико-синтаксических отношений на дискурсно-текстовом уровне. Это, например, такие единицы, как: «maintenant, en plus, ensuite, autant, encore, alors, certainement», etc., передающие различные оттенки значений соединительной связи; «pourtant, cependant, autrement, quand même, bien que», etc., выражающие различные нюансы противительных отношений; «partant, finalement, enfin, conséquemment, donc», etc., etc., являющиеся маркерами следственного типа отношений и т.д. Приведем несколько примеров:

1. Ma chambre donne sur la rue principale du faubourg; l'après-midi était beau. *Cependant*, le pavé était gras, les gens rares et pressés encore [5, с.183] - «Моя комната выходит окнами на главную улицу предместья. День стоял погожий. Тем не менее, асфальт на мостовой казался мокрым, прохожих было мало, и шли они торопливо».

Вполне очевидно, что в этом примере вводно-наречный «скреп» «*сependant*» не только соединяет воедино части высказывания, но и привносит в его семантику значения: «уступительности», «противительности», т.е. одновременно играет роль логического акцентуатора. При допустимой замене данного связующего элемента на какой-либо функционально синонимичный скреп логический рисунок высказывания несколько меняется с явным смещением эмоционально-смысловых акцентов, пусть даже безо всякого фактического его переструктурирования. Например:

1¹ Ma chambre donne sur la rue principale du faubourg; l'après-midi était beau. *Mais*, le pavé était gras, les gens rares et pressés encore. - «Моя комната выходит окнами на главную улицу предместья. День стоял погожий. *Но* асфальт на мостовой казался мокрым, прохожих было мало, и шли они торопливо».

Нетрудно предположить, что это объясняется наличием более ярко выраженной семы «контрастности», «противопоставления» в общей семантике союзного элемента «*mais*», широко используемого в современном французском языке в качестве утилитарного средства обеспечения синтаксической связности как на сентенциальном, так и на межсентенциальном уровнях. Возьмем другой пример: 2. Le ministère de la sécurité sociale de la France assigne toujours les allocations annuelles aux familles étant en besoin, *conséquemment* les chiffres de natalité se sont élevés considérablement ces dernières années ... [7, с. 180]. – «Министерство социальной защиты Франции всегда выделяет ежегодные ассигнования нуждающимся в этом семьям, *как следствие*, статистические показатели рождаемости значительно повысились в последние годы».

Очевидно, что в этом случае вводно-наречный коннектор «*conséquemment*» не только связывает две части сложноподчиненного предложения, но и

привносит в его общую семантику значения: «последовательности», «результативности», т.е. выступает в роли дискурсно-текстового модификатора. Одновременно он выполняет функцию детализирующего обстоятельства, входящего в состав второй части синтаксического комплекса. Если же предположить возможную замену данного дискурсивного элемента на один из его функциональных синонимов, например, «donc», то общий семантический рисунок высказывания также вполне может несколько измениться:

(2); 2¹ Le ministère de la sécurité sociale de la France assigne toujours les allocations annuelles aux familles étant en besoin, **donc** les chiffres de natalité se sont élevés considérablement ces dernières années - «Министерство социальной защиты Франции всегда выделяет ежегодные ассигнования нуждающимся в этом семьям, **таким образом**, статистические показатели рождаемости значительно повысились в последние годы...»

Вполне понятно, что явное смещение логико-смысловых акцентов объясняется большей узостью семантического спектра союзного элемента «donc», преимущественно используемого в современном французском языке в качестве чисто служебного средства обеспечения синтаксической связности как на сентенциальном, так и на дискурсно-текстовом уровнях, т.е. фактически приравниваемого к подчинительному союзу. Тем не менее, мы бесспорно отмечаем тесное признаковое интегрирование лексико-грамматических коннекторов: «sependant» (1), «conséquentment» (2) с так называемыми «чистыми» союзами: «mais» (1¹), «donc» (2¹) по семам: «конъюнкция», «релятивность».

Безусловно, возможность сочетания двух функций, одновременно выполняемых вводно-модальными словами «sependant» (1), «conséquentment» (2), основной - обстоятельства и вторичной - связующего элемента говорит о самостоятельности, емкости их базового значения, о превалировании в нем лексического компонента и более слабой выраженности семы «конъюнкции». Это приводит к необходимости постулировать окказиональность их «союзного» употребления, а, следовательно, отсутствие десемантизации как возможного результата синтаксической транспозиции. В то же время, союзы: «mais» (1¹), «donc» (2¹) несут на себе чисто грамматическую семантику присоединения. Входя в синтаксическую структуру как связующие элементы, они не являются ее членами, т.е. не имеют самостоятельной функционально-семантической нагрузки.

Признаковая дифференциация коннекторов в примерах (1), (2) и (1¹), (2¹) становится еще более явной, если обратиться к тому месту, которое им отводится во фразах в соответствии с существующими грамматическими нормами. Так, союзы занимают фиксированное положение в предикативной структуре, соответствующее их чисто утилитарному назначению, и при попытке переместить их в любое другое место наблюдается явное нарушение смысла:

1³ Ma chambre donne sur la rue principale du faubourg; l'après-midi était beau. ...le pavé était **mais** gras, les gens rares et pressés encore.

2³ Le ministère de la sécurité sociale de la France assigne toujours les

allocations annuelles aux familles étant en besoin, chiffres de natalité se sont élevés considérablement *donc* ces dernières années ...

При попытке же перестановки слов «сependant», «conséquemment» не наблюдается нарушения когерентности высказываний даже в случае смещения смысловых акцентов:

1⁴ Ma chambre donne sur la rue principale du faubourg; l'après-midi était beau. ...le pavé était *cependant* gras, les gens rares et pressés encore.

2⁴ Le ministère de la sécurité sociale de la France assigne toujours les allocations annuelles aux familles étant en besoin, les chiffres de natalité *conséquemment* se sont élevés considérablement ces dernières années ...

В целом, результаты проведенного анализа вполне очевидно свидетельствуют о полифоничности функционально-семантических признаков французских вводно-модально-союзных элементов, что выгодно отличает их от так называемых «чистых» союзов, с которыми они интегрируют по семам: «конъюнкция», «релятивность», а также позволяет им выражать самые разные лексико-грамматические значения в составе структурируемых ими синтаксических комплексов. вполне понятно, что возможности окказиональной/узуализованной конъюнктивации вводно-модальных «скрепов» значительно зависят от частотности использования в широких синтаксических дистрибуциях, что, в свою очередь, обусловлено жанрово-стилистическими и структурно-композиционными особенностями тех или иных дискурсно-текстовых высказываний.

Литература:

1. Зайцева О.Л. Функциональная характеристика наречий в предложении и тексте [Текст]/О.Л. Зайцева//Очерки по лингвистике текста. – Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2001. – С. 146-157.

2. Лебедева М.Б. Семантическая и синтаксическая структура когерентного текста [Текст]/О.Л. Зайцева // Очерки по лингвистике текста. – Пятигорск: изд.-во ПГЛУ, 2001. – С. 124-187.

3. Недбайлик С.Р. О функционально-семантических характеристиках вводно-наречных дискурсно-текстовых «переходов» логического типа в современных французском и английском языках[Текст]/С.Р. Недбайлик //Журнал «Древняя и Новая Романия», 2015. – Т.16. Вып.2. – С.238-245.

4. Benveniste A. Le tractat sur le discours français. – P., 1986.

5. Camus A. La peste. – M., 1989.

6. Kisseleva K., Paillard D. Les mots de discours: garant et point de perspective//Revue de sémantique et pragmatique. – Genève, 1999. – № 5. – P. 37-56.

7. Paris-Match. –P., 2017. –№ 8. – P.167-186.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМИИ ГРЕКОВ ДОНЕТЧИНЫ

Новикова Юлия Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент;

Атанова Галина Юрьевна,
ассистент

ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация.** В статье рассмотрены фамилии греков Донетчины, в частности их структурно-словообразовательные и лексико-семантические особенности. Проанализированы адаптированные антропонимы и неадаптированные, с заимствованными антропонимными элементами. Наличие данных именовании в ономастиконе исследуемой территории объясняется полиэтническим составом населения.*

***Ключевые слова:** антропоним, фамилия, имя, структурно-словообразовательная модель, заимствованный антропонимный элемент, формант, суффикс.*

Изучение антропонимов с иностранными корнями особенно актуально для современной многонациональной Донетчины, на территории которой проживают представители различных этнических групп. Основную часть населения составляют русские, украинцы, греки, белорусы, татары, армяне, евреи, азербайджанцы, грузины, молдаване, болгары, немцы, поляки, цыгане и др., что подтверждается наличием в современном антропонимиконе Донетчины заимствованных элементов.

Переселившись из Крыма более двухсот лет назад, греки компактно поселились на Донетчине в Северном Надазовье – основали г. Мариуполь и 20 поселений вблизи него. Надазовские греки различаются по языковому признаку. Часть их пользуется крымскорумейским наречием (близким к северным диалектам новогреческого языка), часть – урумским наречием, которое принадлежит к тюркской группе языков [1, с. 1]. Большинство греческого населения Крыма сохранило элементы родного языка, христианскую религию, историю, культуру и традиции.

Культурные и языковые особенности греков-румеев и урумов ярко отражены в ономастиконе Донетчины, в частности в антропонимах и топонимах.

Фамилии иностранного происхождения неоднократно становились предметом интереса учёных. Семантическая характеристика фамилий надазовских греков подаётся в трудах В. А. Кравченко. Онимное пространство

греков в топонимическом аспекте исследовал Е. С. Отин.

Цель данной работы – проанализировать структурно-словообразовательные и лексико-семантические особенности фамилий греков Донетчины.

Следует отметить, что большинство греческих имён настолько тесно вошли в русский и украинский антропонимикон, что давно не воспринимаются как заимствования. Они прошли путь адаптации и квалифицируются как имена церковно-христианского календаря [3, с. 281]:

Дорофеев (123), Дорох (37), Дорош (18), Дорофеенко (6), Дорофейский (2)
< *Дорофей / Дорофея,*

Евдокимов (95) < Евдоким,

Агафонов (43), Гапонов (42), < Агафон,

Авксентьев (21) < Авксентий,

Ипатов (19) < Ипатий,

Ксенофонов (7) < Ксенофон,

Косьмин (3) < Косма,

Агапитов (2) < Агапит,

Калистратов (2) < Каллистрат (*в скобках здесь и далее указано количество носителей фамилии на Донетчине по словарю [4]).

Следует отметить, что у греков фамилии с русскими суффиксами создавались или переоформлялись по готовому образцу с целью нейтрализации этнического характера антропонимов. Русификация греческих фамилий осуществлялась не только присоединением русских фамильных суффиксов, но и изменением лексической основы или перемещением ударения: *Айдын > Айдин (24), Шашкин > Шашкин (12)* и т.д. [1, с. 7].

Влияние русской и украинской фамильных систем на антропонимию греков вызвало существование в ней «разнонациональных» фамилий, производных от одной основы: *Темир (4), Темиров (2), Темировский (1)* и т.д. «Гибридные» фамилии – одна из основных особенностей антропонимии греков Донетчины. Собственно русские и украинские фамилии (не только по суффиксам, но и по лексическим основам), заимствованные из русского и украинского фамильных репертуаров, появились у греков вследствие различных причин, и прежде всего – смешанных браков [1, с. 8].

Кроме адаптированных, встречаются именованья, которые имеют несвойственное русскому и украинскому языкам словообразовательное оформление. Как правило, они не частотны в употреблении. Такие именованья относим к заимствованным антропонимным элементам.

Учёные-ономасты выделяют следующие основные структурно-словообразовательные модели фамилий с греческими антропонимными элементами:

1. Модель с суффиксами *-джи, -жи, -чи, -чу*. Фамилии этой модели возникли вследствие антропонимизации апеллятивных наименований лиц по профессии, роду занятий: *Демерджи (3)* – кузнец, *Дегерменджи (3)* – мельник, *Баяджи (2)* – художник и т.д.

2. Модель с суффиксами *-ли, -лу*. Оттопонимные дериваты с этими

суффиксами указывают на место рождения или проживания человека: *Бельбекли* (2) – житель Бельбека, *Бешевли* (2) – житель Бешева, *Мангушлу* (2) – житель Мангуша и т.д.

Фамилии, оформленные собственно греческими (румейскими, новогреческими) суффиксами, характерны для румейской антропонимии и отсутствуют в урумской. Среди них выделяются фамилии с формантами *-пуло*, *-иди* в значении «потомок того, кто назван образующим словом»:

-пуло: *Попандопуло* (2), *Янопуло* (2), *Кехиопуло* (1), *Логинопуло* (1), *Мавропуло* (1), *Мокропуло* (1), *Параскевопуло* (1), *Терпуло* (1);

-иди: *Аурсалиди* (3), *Христодулиди* (3), *Сауриди* (2), *Лаврентиди* (2), *Иосифиди* (1), *Катиди* (1), *Костикиди* (1), *Лазариди* (1), *Панайтиди* (1), *Ситариди* (1), *Сидириди* (1), *Триадофилиди* (1), *Айдениди* (1), *Архангелиди* (1), *Солоникиди* (1);

-ади: *Анастасиади* (1), *Ануфриади* (1), *Афанасиади* (1), *Вадимиади* (1), *Вардимиади* (1), *Цандекади* (1), *Элади* (1) и т.д.

Как отмечает В. А. Кравченко, эти патронимические наименования составляют незначительную часть фамильного словаря и связаны в основном с балканскими греками-волонтерами, которые после окончания Крымской войны поселились вблизи Мариуполя [1, с. 9–10].

Греческий суффикс *-идис* употребляется также в значении «сын кого»: *Путуридис* (1).

Женские фамилии являются усечёнными вариантами мужских и имеют окончания *-у*, *-а*, *-и*: *Папу* (11), *Табала* (5), *Шервала* (2), *Гамалу* (1), *Багала* (1), *Басала* (1), *Манжала* (1), *Партала* (1) и др.

Лексические основы фамилий греков Донетчины разнообразны. Большая часть их происходит от имён:

1) собственно греческих: *Пефти* – *Пефтиев* (31), *Пефти* (7), *Лефтер* – *Лефтеров* (5), *Акрит* – *Акрытов* (4), *Папака* – *Папакица* (1) и т.д.;

2) тюркских мужских имён: *Аслан* – *Асланов* (18), *Ольмез* – *Ольмезов* (14), *Бабаиш* – *Бабаиш* (9) и т.д., которые еще в конце XVIII в. входили в именник надазовских греков [1, с. 12].

Календарные имена вошли в состав фамилий греков прежде всего в виде национально-бытовых вариантов личных мужских имен: *Костанда* (19), *Костанеда* (1) – от *Константин*, *Танас* (1) – от *Афанасий* и др.

Одну из самых многочисленных групп составляют фамилии, образованные от названий профессий, видов занятий греков в период формирования прозвищ:

Куркчи (26) – мастер, изготавливающий изделия из меха [1, с. 6],

Халаджи (23), *Холаджи* (2) – лудильщик – мастер, который покрывал оловом медные и другие металлические изделия; чинил медную посуду, самовары [1, с. 6],

Налбат (16) – кузнец [1, с. 13],

Заграфов (8) – от греч. «зографос» – художник, живописец; у урумов – маляр, богомаз [6],

Дегерменджи (3) – с урумского – мельник, мукомол [6],

Демерджи (3) – кузнец [1, с. 6],

Балджи (2) – пасечник [1, с. 6],

Бояджи, Баяджи (2) – художник [1, с. 9].

Физические особенности человека отражены в следующих фамилиях греков:

Балабан (34) – огромный [1, с. 6],

Сагир (7) – глухой [1, с. 6],

Галбай (5) – толстый [1, с. 6],

Ахбаиш, Агбаиш (2) – светлоголовый [1, с. 6],

Галла, Галло (3) – белокожий [1, с. 13].

Джарты (1) – крымско-татарское прозвище, в переводе – старый, дряхлый, ветхий [6].

Отзоонимными являются такие фамилии:

Чибичик (12) – маленький Чибиш (чебиш – козёл) – потомок Чибича [1, с. 9],

Буга (5) – бык [1, с. 9],

Бгадица, Богадица (2) – бычок [1, с. 13],

Домбай (1) – личное мужское имя у тюрков, в переводе – молодой буйвол, зубр [6],

Давшан (1) – с урумского – заяц [6].

Наименование по территориальному признаку сохранилось в фамилии *Дагли (1)* – от «даг» – лес, гора; житель лесной стороны или горной части селения, горец [6].

Греческий формант *-полис* содержится в основе некоторых топонимов Донетчины. Е. С. Отин указывает на то, что различие между исконным – крымским названием *Мариамполь* и новым приазовским – *Мариуполь* только фонетического характера. Первая часть сложного топонима *Мариамполь* связана с библейским женским именем *Мариам*, почитаемым у румеев и урумов, исповедующих православие. Это имя Богоматери, Девы Марии. Вторая его часть – топоформант *-поль*, свойственный названиям селений городского типа (от греч. *полис* – город). Ещё в XIX в. была выдвинута гипотеза об исконном значении крымского названия *Мариамполь* – «город Марии», данного поселению «по имени чудотворной иконы Божьей Матери» [5, с. 61; 2, с. 25].

Как показывает исследованный материал, русскими и украинскими патронимическими суффиксами оформлено большинство урумских и румейских фамилий, а собственно греческие антропонимные суффиксы оказались малопродуктивными.

Лексико-семантические основы фамилий греков Донетчины отражают особенности греческой культуры, быта, традиций народа времён их формирования.

Литература:

1. Кравченко, В. О. Антропонімія надазовських греків у її відношеннях з українською та російською антропоніміями : автореф. дис. ... канд. філол. н. (10.02.15 – загальне мовознавство) / Валентина Олександрівна Кравченко. – Донецьк, 2002. – 22 с.

2. Новикова, Ю. Н. Антропонимия Донетчины : Монография / Ю. Н. Новикова. – Макеевка : ПЦ ДонНАСА, 2017. – 80 с.

3. Новикова, Ю. Н. Лингвокультурная специфика отымённых фамилий жителей многонациональной Донетчины / Ю. Н. Новикова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Вып. № 4(18). – Воронеж : ВГАСУ, 2015. – С. 279–283.

4. Новикова, Ю. М. Практичний словозмінно-орфографічний словник прізвищ Центральної та Східної Донеччини / Ю. М. Новикова / За ред. проф. Т. Ю. Ковалевської та проф. І. Є. Намакштанської. – Донецьк : «Вебер» (Донецька філія), 2007. – 996 с.

5. Отин, Е. С. Топонимия Донетчины / Е. С. Отин. – Донецк : Юго-Восток, 2013. – 117 с.

6. Фамилии греков Приазовья // Старый Мариуполь. – 25.04.2011 // [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://old-mariupol.com.ua>.

ЯЗЫК ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА СИТУАЦИИ ПОСТМОДЕРНА

Патерыкина Валентина Васильевна,
доктор философских наук, профессор,
ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный
технический университет»,
г. Алчевск, ЛНР

Аннотация. Рассматриваются современные подходы к изучению языка. Особое внимание уделяется постмодернистскому толкованию текста, когда основным интерпретатором литературного текста выступает не автор, а реципиент. Уделяется внимание языку, формирующему современный текст.

Ключевые слова: философия, язык, постмодерн, текст, бытие, мышление.

Вневременное постулирование Мартина Хайдеггера о том, что язык есть дом бытия, выражает квинтэссенцию новейшей философии XX – XXI века о важности языка. Размышляя над проблемой соотношения мышления и бытия, философ выводит приоритетность мысли. Человек обитает в жилище языка, а поскольку мыслители и поэты — обитатели этого жилища, то их сфера — обеспечение открытости бытия, насколько они дают ей слово в речи, тем самым сохраняя её в языке. Актуальность данного исследования вызвана совершенно новым восприятием языка литературного текста в ситуации постмодерна, который таинство рождения языка через проговаривание бытия, адекватность мышления и речи, смыслы, интерпретацию текста, бытие языка вывел на уровень метапроблемы, предельного значения роли языка. Не только философская обеспокоенность проблемой языка занимает интеллектуальное пространство, но и интерпретация диалога/полилога в политической, юридической, религиозной и какой-либо другой, не обозначенной здесь плоскости, актуализировала значимость языка, трактование текста, понимание «Я» и «Ты».

Язык, являвшийся для классической философии зеркалом рассудка (Д. Локк, Г.Г. Лейбниц), именно в такой интерпретации перестал устраивать лингвистов в переломный этап отказа от классики. Построение идеального значения мира при помощи языка связывало внешние явления и человеческое мышление до тех пор, пока не произошло понимание заблуждений мира от заблуждений языка. Вильгельм фон Гумбольдт впервые отнёсся к языку не как к мёртвому продукту, а как к созидающему процессу, восстановив равновесие между языком и мышлением. «Вечно порождающий себя организм», обусловленный внутренней потребностью человечества, отражает соотношение единичного и общего. Поскольку, по мнению В. фон Гумбольдта, для того, чтобы человек мог постичь хотя бы одно-единственное слово..., весь язык полностью и во всех своих взаимосвязях уже должен быть заложен в нём.

Впоследствии идеи лингвиста развивались Г. Штейнталем, К. Бюлером, Л. Вейсгербером, Г.Г. Шпетом, которые концептуализировали способности к языку, знаковую природу языка, языковую структуру, язык в качестве способа постижения мира.

В историческом развитии философии языка достаточно чётко просматриваются три концепции: – первая – философия имени (вещь – сущность (идея) – имя (слово), слово именуется вещь и сущность); – вторая – философия предиката (предикат – языковое выражение, обозначающее признак, т. е. философия предиката – это философия высказываний, обладающих функцией истинности); – третья – философия ценностных установок (предполагает ценностные установки личности).

Постмодернисты так же, как аналитики, ставят в центр философствования языка, прежде всего, текст. Но если аналитики стараются препарировать текст научными способами, то постмодернисты отдают приоритет эстетике переживаний. Текст разлагается, но не произвольным образом, а так, чтобы вызывать красивые чувства — от удовольствия и наслаждения до боли и страданий, от низменного до возвышенного. Для постмодерниста язык — это универсальная среда чувственности человека. Философия призвана освободить эту чувственность и возвысить её. Как видим, в современной философии языку придают самостоятельное значение. Язык есть символ нашей жизни и сама наша жизнь. Ж. Деррида полагал проблему языка заполняющей весь мировой горизонт самых различных исследований и самых разнородных (по цели, методу, идеологии) вещей. Наша историко-метафизическая эпоха должна определить целостность своего проблемного горизонта именно через язык, полагал мыслитель.

Альберт Камю констатировал: «Первое дело разума – отличать истинное от ложного... Каким бы словесным играм и логической акробатике мы ни предавались, понять – значит, прежде всего, унифицировать... Чтобы понять мир, человек должен свести его к человеческому, наложить на него свою печать» [5, с. 232 – 233]. Хотя в наше время начала XXI столетия пик постмодернистского пафоса уже спадает [6, с. 5], но с XX столетия мир перестал делиться на «правых» и «левых», «реакционных» и «прогрессивных». Все они оказались словно по одну сторону определённой демаркационной линии. А с другой стороны – не воины (проклятые, святые), а носители смеха, другими словами, те, кто имеет сомнения [4, с. 13]. По нашему мнению, на эту же сторону, к «проклятым и святым» стоит приобщить писателей. При этом как к первым, так и ко вторым одновременно. Делая ставку на анархию, иронию, неопределённость, заменяя «жанр», «границы текста» на «текст», «интертекст», «гипертекст», постмодерн даёт свободу творчеству, пренебрегая традициями. В этом контексте следует ещё раз акцентировать внимание на характерных чертах постмодерна, без которых становится непонятной современная литература, выдержанная в этом духе. Постмодерновому сознанию, как отмечает Т. Денисова, присущи сомнения, антидогматичность, плюрализм, ироничность. Плюрализм творчества проявляется на всех уровнях – сюжетном, композиционном, образном, характерологическом, хронотопном.

Постмодерновое искусство отказалось от собственно пиетета, максимально используя иронию.

Эту мысль усиливает Р. Семкив, говоря об основной примете постмодерна – неопределённости. Отсутствие иерархии, компрометация авторитетов, бессмысленность полемики приводят к тому, что центральное место в постмодерне занимает ирония, а маркерами постмодернистского текста есть «игра без правил» или «игра всех правил», в которой исчезает оппозиция «симуляция – правда».

В ситуации постмодерна изменяются взгляды на текст, как на оригинальное творческое действие. В постиндустриальном пространстве, которое даёт неограниченные возможности технического тиражирования каких угодно произведений, возникает вопрос о существовании искусства как уникального творения человечества. Современный творец имеет дело с культурно освоенным материалом, и его произведения существуют как череда аллюзий на другие произведения, а следовательно, как совокупность цитат. Оригинальное произведение превращается в компиляцию и цитирование.

Анализируя постмодерн, Б. Гройс выделяет не только внешнюю и внутреннюю реальность, а и стабильность знаковых систем и их контекстов, которые вызывают вопросы. Деконструкция семиотических систем, которая практикуется в искусстве постмодерна способом целенаправленного эклектизма, проявляется теперь как реальность современной цивилизации, поэтому оказывается лишней как специфическая интеллектуальная стратегия. Всеобщая единая картина мира, теория пространства, историческая концепция времени в ситуации постмодерна лишилась статуса абсолютной истины, вследствие чего современный человек утратил своё индивидуальное место мире и не может стать собой [3, с. 1].

Если исходить из того, что реальность – это текст, который подлежит объяснению через речь, культуру, традицию, то она никогда не будет интерпретирована адекватно в дискурсе недоверия к содержанию. Текст как произведение творца лишён категорической претензии на истину. Тем более в ситуации постмодерна, как культуры интерпретации, недоверие к содержанию фокусируется в несовпадении слова и мышления, значения и означаемого.

Речь – лишь способ, который человечество творчески использует для освоения бессмысленного мира. Слова не столько соотносятся с миром, сколько преобразуют его, пряча абсурдность жизни. Истина – иллюзия, в которую человек охотно верит, и, как это не звучит парадоксально, но мы находимся к ней ближе всего тогда, когда признаём выдуманность слов, понятий, теорий. Благодаря искусству исчезает иллюзия существования единственно правильного трактования мира. Отказ от присвоения тексту установленного значения разворачивает перед автором и читателем возможность свободного трактования содержания. Читатель ситуации постмодерна усматривает в текстах нечто большее, нежели самого себя, не дистанцируя содержание текста от содержания жизни. Проецируя собственные желания на тексты, читатель не дистанцируется от автора.

На латинском языке слово *textere* означает «ткать, сплести» в деконструктивизме приобрело более широкое значение: ткань, которая сплетена из значения: ткань, которая сплетена из знаков и, в свою очередь, вплетена в другие тексты. «Вне текста ничего нет» означает, что язык и мышление, слово и понятие являются частями всемирной сетки знаков. Ткань знаков распространяется не столько в пространстве, сколько во времени, где проявляет содержание, которое принято в отдельном группировании.

Уверенность в том, что любой текст не имеет в виду то, что в нём сказано, превращается в иронию. Сторонники иронии обречены оставаться в состоянии того, кто полагает истиной недопустимость истины. Для того, чтобы увидеть в тексте ироничность, нужно сделать три шага: 1) отклонить буквальное содержание вследствие противоречивости слов или вследствие противоречивости чего-то, что известно читателям (например, нельзя одновременно верить случайности и провидению); 2) сделать вывод о знании и убеждениях автора; стремится он сказать что-то отличное от поверхностного содержания; 3) выбрать содержание, которое гармонично согласовывается с теми убеждениями, которые читатель видит в авторе.

Текстовая двузначность может быть понятной как ирония только исходя из представлений человека, из авторской интенции о том, что стремился автор сделать в тексте. Вместе с тем, автор исходит из допустимости знания и возможных вариантах читателей – как о мире, так и о прочтении текстов [2, с. 393]. По мнению литературного критика Питера Барри, вся реальность создана языком, и ничего не существует просто так – всё является лингвистическим/текстуальным конструктом. Речь не отражает реальности, она создаёт её, потому что весь наш мир – это текст. Значение создаётся совместно писателем и читателем. Оно не просто «пребывает» в тексте, ожидая, пока мы возьмёмся за него, но требует от читателя принять участие в его формировании. А следовательно, какая-либо попытка предложить окончательное прочтение окажется тщетной. Значения в литературном произведении не есть фиксированными и окончательными, они всегда изменчивы, многогранны и неоднозначны. В литературе, как и в каком-либо письме, невозможно установить неизменные и точные значения [1, с. 107].

Язык литературного текста ситуации постмодерна не срабатывает на конструктивный поиск в человеке человеческого и, возможно допустить, что в этом смысле лишён гуманизации. Нелинейность культуры отражается в нелинейном развитии культурных эпох, нелинейности десакрализации, то есть происходит амплитудная разбежность подвижек, появление новых ситуаций, к которым можно добавить «пре» и «пост». Литература, которая почти первой отражает наименьшие колебания социума, преподносится на языке, понимаемом читателем. Всегда есть о чём писать, а вот как писать – это анализ следующих исследований.

Литература:

1. Баррі Пітер . Вступ до теорії: літературознавство та культурологія / Пітер Баррі. – К.: Смолоскип, 2008. – 360 с.

2. Ванхузер Кевин Дж. Искусство понимания текста. Литературоведческая этика и толкование Писания / Кевин Дж. Ванхузер // – Черкассы: Коллоквиум, 2007. – 736 с.
3. Гройс Б. Вечное возвращение нового /Б. Гройс // Искусство. – 1989. – № 10. – С.1-2.
4. Затонский Д. В. Модернизм и постмодернизм: мысли об извечном коловращении изящных и низменных искусств / Д. В. Затонский. – Харьков: Фолио., М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 256 с.
5. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде / Альберт Камю // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева: Перевод. – М.: Политиздат, 1990. – 398 с.
6. Суханцева В. К. Метафізика культури / В. К. Суханцева. – К.: Факт, 2006. – 368 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В РАМКАХ «ПРАКТИКУМА ПО КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ»

Петров Валерий Павлович,
ст. преподаватель,
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Россия

***Аннотация.** Сопоставление немецкого и русского фразеологического материала на языковых занятиях в высшей школе часто обнаруживает специфические национальные различия лингвострановедческого порядка. Такое сопоставление предполагает классификацию материала по определенным лексико-семантическим группам в рамках заданной разговорной темы. Осмысленный аналитический подход подобного сопоставления значительно облегчает задачу освоения и закрепления немецких фразеологизмов.*

***Ключевые слова:** фразеологическая единица (ФЕ), лексико-семантическая группа, соматизмы, компаративистика, упражнение.*

В практике преподавания немецкого языка как основного иностранного у студентов ИИЯ культурологический аспект изучения фразеологии привлекает особое внимание. Презентация культурологической информации через призму фразеологии осуществляется различными средствами: семантической интерпретацией, лингвострановедческим комментарием, переводом на родной язык обучающихся. Наличие значительного числа похожих структурно-семантических особенностей делает сопоставительный анализ хорошо зарекомендовавшим себя методом для активизации идиоматических и страноведческих знаний обучающихся. Кроме того, компаративистика во фразеологии позволяет избежать интерферирующее влияние родного языка на немецкий.

В зеркале сопоставления немецкой и русской фразеологических систем могут отражаться фонетические, морфологические, лексические, синтаксические сходства и различия языков. [2, с. 144]. Лингвистический анализ фразеологических единиц свидетельствует о том, что общность немецкой и русской идиоматики ярче проявляется на уровне моделей-фразеосхем при частичном несовпадении их конкретного компонентного наполнения и образного содержания. [1, с.350].

Принято различать (выделять) несколько способов сопоставления фразеологизмов, а именно на уровне прямого значения, переносного значения и на структурно-семантическом уровне с акцентом на грамматическом значении фразеологизма. Такое сопоставление предполагает классификацию материала

по определенным лексико-семантическим группам. Например, в рамках разговорных тем, связанных с поведением человека, его физических и умственных качеств или черт характера. Проиллюстрируем это на примере фразеологического ряда со значением «klug, geistreich»-умный.:

j-d hat Köpfchen, ist nicht auf den Kopf gefallen, hat was auf dem Kasten-с головой, голова варит, башковит.

J-d ist ein heller (kluger) Kopf, hat einen klaren Verstand, ist ein Ausbund an Klugheit-светлая голова (ясный ум), кладезь премудрости. Семантизировать такой материал позволяет общность внутренней формы, то есть ядром сопоставляемых единиц является соматизм со значением «голова» или ее контекстуальный синоним «ум, премудрость». Сопоставляя данную идиому, нельзя не заметить функционально-стилистическую дифференциацию немецкой и русской фразеологических систем, особенно это касается стилистической окраски лексических вариантов фразеологизмов. Выражение j-d hat ein Köpfchen (голова варит) приходится стилистически дифференцировать его различными вариативными идиомами: j-d hat Grips (котелок варит), j-d hat Grütze im Kopf (мозговит, башковит), j-d ist ein Schlaumeier, Schlauberger (хитрец, хитрюга). Обращают на себя внимание отличия образности и структуры немецких и русских фразеологизмов, их стилистическое расхождение, связанное с общим несходством функционирования немецкого «Umgangssprache» и русского просторечия.

Анализируя внутреннюю форму фразеологизмов, лингвисты используют формально-структурный и социо-лингвистический приемы, то есть группируют по исходному образу и стержневому компоненту ФЕ. Тематическая группировка исходного образа ориентируется на страноведческие реалии, в то время, как тематическая группировка стержневого компонента проявляется в его коннотативных возможностях- соматических, анималистических, флористических, мифологических, библейских и т. д. В первом случае, мы имеем дело с так называемой «профессиональной фразеологией», где возможно сходство мотивировок и переносных значений. Так немецкому фразеологизму *etwas auf die lange Bank schieben* соответствует близкий по смыслу, но иной по стилю в русском языке, германизм отложить в долгий ящик, который, в свою очередь, тождественен устаревшему немецкому *etwas in die lange Truhe legen*.

Сопоставление немецкого и русского фразеологического материала с ориентацией по исходному образу, действительно, часто обнаруживает специфические национальные различия страноведческого порядка, а не абсолютные тождества или близкие эквиваленты.

В связи с этим, сопоставление получается неизбежно неравноценным, так как соответствия в обоих языках, чаще всего, различаются мотивировкой. Например, русской ФЕ попасть впросак соответствуют отмечаемые словарями немецкие идиоматические обороты *in die Patsche geraten, ins Fettnäpfchen treten, sich in die Nesseln setzen, in Verlegenheit geraten, im Schlamassel sitzen*. Внутренняя мотивировка немецких эквивалентов отличается, в корне, от «профессиональных» представлений, характеризующих исходную образность русской идиомы попасть впросак. Ее этимология восходит к русской деревне,

где просаком называли большой станок для скручивания веревок или канатов. Попасть в такой просак было небезопасно, поэтому выражение и стало символом попадания в трудное, тяжелое, неприятное положение.

С другой стороны, сопоставление немецкого и русского фразеологического материала с ориентацией по стержневому компоненту, действительно, не только возможно, но и необходимо, так как демонстрирует различные коннотативные потенции стержневых слов ФЕ-соматических, анималистических, флористических, мифологических, библейских и т. д.

Так, в русской и немецкой фразеологии соматизм «нос» выступает стержнем многих оборотов, которые или аналогичны с ним по образу или совпадают буквально. Сравним:

vor j-s Nase, j-n an der Nase herumführen, die Nase hoch tragen, die Nase rümpfen- под носом, водить за нос, задирать нос, воротить нос. Похожее можно наблюдать и в выражениях с фразообразующими существительными Auge (Augen) oder Haar(Haare). Например, закрывать глаза на что-то; висеть на волоске- die Augen zudrücken, an einem Haar hängen.

Однако, на фоне такого сходства, не редко встречаются различия и несоответствия соматических представлений: зима на носу-Winter steht vor der Tür, sich etw. hinter die Ohren schreiben — зарубить себе на носу, ум хорошо, два лучше- vier Augen sehen mehr als zwei, ihm wurde kein Haar gekrümmt-его пальцем не тронули и т. п. Осмысленный аналитический подход подобного сопоставления значительно облегчает задачу освоения и закрепления немецких фразеологизмов.

Сопоставление русской и немецкой фразеологии в структурно-семантическом плане позволяет продемонстрировать на занятиях «Практикум по культуре иноязычного общения» основные грамматические и синтагматические модели немецкого языка в зеркале русского. К примеру, фразеологический пласт лексики хорошо отражает принципиальное функциональное различие вспомогательных глаголов haben- иметь, sein-быть, werden- становиться в сопоставляемых языках. Традиционно русские конструкции, в которых опущена связка *есть*, соответствуют немецким с глаголом haben в 3-м лице единственного числа: er hat nicht alle Tassen im Schrank-у него не все дома; er hat Butter auf dem Kopf-рыльце в пушку, einen Stein bei j-m im Brett haben- быть у кого-л. на хорошем счету. [3, с. 160]. Это фразеологическое явление обусловлено активностью и полифункциональностью глагола haben в немецком языке.

Структурно-семантический аспект сопоставления русской и немецкой фразеологии особенно много может дать для усвоения и закрепления некоторых синтаксических явлений немецкого языка в сравнении с русским. Как показывает опыт и анализ типичных ошибок, а также русско-немецкой интерференции, в частности, в области синтаксиса, наиболее сложны для усвоения те синтаксические явления, которые обнаруживают частичное сходство при существенных разхождениях в частотности и функционировании. Упражнения на понимание и употребление фразеологических единиц представляют собой хорошую тренировку в целях предотвращения немецко-

русской грамматической интерференции. Как правило, упражнения направлены на поиск в приведенных предложениях фразеологических единиц, определение их значения, попытки перевести их на русский язык, выбор правильных вариантов употребления из предложенного списка, на подстановку и интерпретацию значения ФЕ. В плане актуализации идиом предлагается моделирование ситуаций и описание историй в картинках с использованием подходящих по смыслу ФЕ.

При отборе и интерпретации фразеологического материала для знакомства и усвоения необходимо учитывать лингводидактическое триединство: коммуникативную направленность, речевой и языковой уровни.

Общелингвистическое противопоставление «язык-речь» в методике преподавания, в определенной мере, выражается в оппозиции «активное-пассивное освоение языка».

Это соотношение, конечно, не абсолютно, а вытекает из конкретного опыта преподавания и индивидуальных, субъективных характеристик обучающихся. Из этого следует различная степень овладения всех основных типов упражнений на фразеологию-языковых, условно-речевых и речевых. Все эти различия приходится постоянно учитывать в конкретной учебной аудитории. Гибко и оперативно приходится реагировать на поддержание мотивации изучения немецкого языка как иностранного. Но как бы ни менялись интересы и интенции учащихся и преподавателей, фразеология всегда будет сохранять привлекательность для тех, кто хочет овладеть иностранным и собственным языками во всем их многообразии и красоте.

Литература:

1. Мальцева, Д.Г. Немецко-русский фразеологический словарь с лингво-страноведческим комментарием.-Москва:Азбуковник, 2000. -350 с.
2. Райхштейн, А.Д. Сопоставительный анализ немецко-русской фразеологии.-Москва:Высшая школа, 1980.-144 с.
3. Schwarz, E.A. Gebräuchliche Redensarten. Herkunft. Bedeutung. Anwendung Москва:Высшая школа, 2008.-160 с.

ЯЗЫКОВЫЕ РЕАЛИИ КАК ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СОЦИУМА

Сандыга Ольга Ивановна,
кандидат философских наук, доцент,
Салха Лария,
студ. группы ФП-15 направление подготовки «Лингвистика»
ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет»,
г. Алчевск, ЛНР

***Аннотация.** Статья посвящена понятию языковых реалий, являющихся фоновой информацией, включающей в себя специфические факты истории, особенности государственного устройства и географической среды, раскрывающей национальный характер общности и выступающей в качестве предметов материальной культуры и фольклорных понятий. Показано, что языковые реалии, являясь элементом культурного пространства социума, формируют фундамент для понимания людей, выступая неотъемлемой частью диалога культур.*

***Ключевые слова:** социум, культура, языковые реалии, социокультурный фон, социокультурное пространство, фоновая информация*

Исследуя культурное пространство современного социума, следует отметить, что инструментом «культуризации» мира, благодаря которому создается сама картина мира выступает язык, с помощью которого окружающая реальность «неупорядоченной» природы преобразуется в упорядоченные формы культуры. Культура, являясь генератором структурности, способствует структурной организации взаимоотношений людей с окружающим миром, формируя вокруг человека социальную среду. Существующие способы культуризации мира ведут к превращению некоторых участков действительности в некий текст, способствуя увеличению и накоплению ненаследственной (социальной) памяти. Количество же вариантов культурного кода, как отмечают исследователи, ограничено системной природой языка. Иными словами, способность языка отражать действительность, является частью культуры. Как отмечал А. Моль, культура — это, в сущности, огромное множество сообщений. Каждое из которых представляет собой конечное и упорядоченное множество элементов некоторого набора, выстроенных в виде последовательности знаков по определенным законам, таким как законам «орфографии», «грамматики», «синтаксиса», «логики» и т. д. Эти понятия, возникшие первоначально применительно к сообщениям письменной речи, на самом деле обладают гораздо большей общностью и приложимы ко всем вообще способам физической передачи сообщений. С. 126

Как видим, язык, представляет собой сложное образование, играющее роль мощной классификационной системы, элементы которой позволяют отождествить ситуации, внешне между собой несхожие и различать их, когда они похожи между собой. Исследуя язык, как явление социальное и психологическое, исследователи отмечают, что индивид посредством языка детерминирует общество, которое в свою очередь таким же образом детерминирует самого индивида.

Исходя из семиотической парадигмы коммуникации, язык выступает не элементом общества, а наоборот, общество (социум) выступает продуктом языка, так как, объединяя людей, язык выступает не только основой общественных отношений, но и подчеркивает специфические особенности определенной национальной общности, составляя национальный социокультурный фон. Изучение социокультурного фона и формирующей его лексики, включает в себя и изучение всей совокупности ценностных ориентиров национальной культуры. По В.С. Виноградову, социокультурные сведения, отраженные в языке, получили название языковых реалий. По мнению ученого-лингвиста, языковые реалии являются той фоновой информацией, которая включает в себя специфические факты истории, особенности государственного устройства и географической среды, раскрывают национальный характер общности, выступают в качестве предметов материальной культуры и фольклорных понятий [1, с.44]. Очевидно, что, будучи вплетенной в ткань культурного пространства социума, языковые реалии подчеркивают неповторимость и колоритность культурного пространства. Следовательно, язык акцентирует своеобразие национальных ценностей и специфику национальной культуры. Возникающие в языке специфические «слова-реалии», являясь языковыми единицами, обозначают не только элементы «чужой» культуры, но и подчеркивают неповторимость национальной, исторической, местной или бытовой многогранности, отсутствующей в других языках и культурах, но обогащающей культуру в целом. Определяя языковые реалии как особую категорию средств выражения, исследователи С. Влахов и С. Флорин отмечают, что они включают в себя слова и словосочетания, обозначающие объекты, которые характерны для жизни, быта, культуры и истории только лишь одного народа и чуждые другому. С точки зрения лингвистов, при переводе языковых реалий требуется особый подход, поскольку они не имеют точных соответствий в других языках и выступают носителями сугубо национального и/или исторического колорита [2, с.235]. Анализируя языковые реалии как элемент культурного пространства социума, необходимо отметить, что языковые реалии имеют общие черты с терминами, обозначая однозначные, лишенные синонимов слова и словосочетания, а также называя предметы, понятия и явления. Однако, отличительными признаками реалий является их национальная и историческая окрашенность, способ проникновения в другие языки и происхождение. Если термин получает распространение вместе с предметом, названием которого является, то реалии чаще всего проникает в другой язык из литературы или по каналам средств массовой информации. По происхождению реалии возникают

путем естественного словотворчества, в то время как термины создаются искусственно, чаще всего на основе слов латинского и греческого происхождения, либо путем переосмысления слов уже существующих.

Помимо языковых реалий выделяют ассоциативные, денотативные, и коннотативные реалии. Исследуя различные реалии Г.Д. Томахин, отмечает, что ассоциативные реалии находят свое материализованное выражение не только в компонентах значений слов, но и в их оттенках, в эмоционально-экспрессивных обертонах, во внутренней словесной форме, обнаруживая информационные несовпадения понятийно-сходных слов в сравниваемых языках. Ассоциативные реалии отражают определенный отрезок действительности и тесно связаны с внеязыковой действительностью, создаваемой ситуативными реалиями — иносказаниями, аллюзиями, намеками. Денотативные реалии, по мнению исследователя, — это такие факты языка, которые обозначают предметы и явления, характерные для данной культуры, не имеющие соответствий в сопоставляемой культуре. Коннотативные реалии, в противоположность денотативным, обозначают предметы, ничем не отличающиеся от аналогичных предметов сопоставляемых культур, но получившие в данной культуре и обслуживающем её языке дополнительные значения, основанные на культурно-исторических ассоциациях, присущих только данной культуре [5, с. 110].

Таким образом, исследуя культурное пространство социума, целесообразно говорить о том, что это пространство представляет собой совокупность различных элементов, имеющих в свою очередь сложное и многогранное разнообразие. Рефлектируя над современной культурой, А. Мольт отмечает, что современный человек вырабатывает свою культуру не путем целенаправленной деятельности по дальнейшему развитию основ знаний, приобретенных им за годы образования, а под воздействием непрерывного потока отдельных элементов культуры, которые постепенно накапливаются в общем процессе культурной деятельности. Такое накопление не есть результат целенаправленных усилий по приобретению систематических знаний, оно происходит вследствие постоянного притока из внешней среды самой разнообразной информации [3, с. 119]. А. Мольт подчеркивал, что культурному пространству современного социума присущ мозаичный характер, так как сегодня мир — это мир восприятий, запечатлеваемых в памяти, мир знаний в котором формальная логика уступает место менее точным системам, где четко выделяемые факты заменяются «расплывчатыми» явлениями, не отвечающими каноническому правилу исключенного третьего и требованиям необходимости. Мыслитель отмечает, что доминирующей чертой современного мышления становится ассоциативность. Ассоциации строятся по законам, трудно определимым, но вполне реальным. И поэтому главной задачей современной культуры является изучения этих законов. По мнению А. Моля необходимо создать новую гуманитарную культуру, которая смогла бы определить способы подготовки людей, которые должны осуществлять управляющие или контролирующие воздействия на окружающую их социокультурную среду. Задачей такой «управляющей системы» должна быть выработка динамичных

идей и понятий, которые после их применения смогли бы обеспечить наступление следующего этапа общественной эволюции [3, с. 353].

Думается, что создание такой гуманитарной культуры должно лежать в плоскости диалога культур, которые в свою очередь представляют собой совокупность множества языковых реалий, выражающих своеобразный, национальный колорит народа, характеризующихся гибкостью и динамичностью, что позволяет им обеспечить жизнеспособность современного общества, являясь основой взаимопонимания людей. Целью взаимопониманию людей, как очень точно замечает А.И. Субетто, является не «общечеловеческие ценности», как нечто находящееся вне системы национальных ценностей (они всегда живут внутри национальных культур, и другого «бытования» им не дано), а будущая общая судьба человечества и народов, которая применительно к XXI веку приобрела смысл гамлетовского вопроса: Быть или не быть? [4].

Литература:

1. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. — М.: Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с.

2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе [Текст] / С. Влахов, С. Флорин // Монография. — М.: Высшая школа, — 1986. — 416 с.

3. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль // Пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2008. — 416 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://yanko.lib.ru/gum.html>

4. Субетто, А.И. Проблема диалога культур в системе образования через призму выживания России и человечества в XXI веке / А.И. Субетто / Сайт Академия АПК и ППРО // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://aspirantura.weebly.com>

5. Томахин, Г. Д. Реалии — американизмы / Г.Д. Томахин // Пособие по страноведению: Учеб. пособие для институтов и факультетов иностранных языков. — М.: Высш. шк., 1988. — 239 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СЛОВООБРАЗОВАНИИ НЕМЕЦКИХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Токко Наталия Ивановна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры немецкого и французского языков,
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Россия

***Аннотаци.** Статья посвящена рассмотрению новейших современных словообразовательных процессов в области имен прилагательных в немецком языке, зафиксированных в последние два года. Особое внимание уделяется инновационным явлениям, пока еще остающимся за рамками исследований в данной сфере.*

***Ключевые слова:** словообразование, стандартная словообразовательная модель, словосложение, деривация, тенденция к синтезу.*

Каждый язык находится в постоянном развитии и на всех его уровнях можно наблюдать изменения, которые вызваны в первую очередь потребностями коммуникации, а также и влиянием различных контактов с другими языками, в результате процесса глобализации приобретающих все большее значение.

Словообразование является одним из мощнейших факторов пополнения словарного состава любого языка, поскольку оно, следуя законам языковой экономии, аналогии и универбации позволяет из уже имеющегося лексического материала создавать все новые и новые номинативные единицы. Новые слова образуются по словообразовательным моделям, характерным для каждого конкретного языка. Набор таких моделей достаточно ограничен, и каждая из них может в определенные отрезки времени выходить на первый план или уменьшать свою активность. В набор стандартных словообразовательных моделей немецкого языка входят так называемое имплицитное словообразование, или конверсия (образование новых слов на базе перехода слов одной части речи в другую, а также изменение внутри слова без использования специальных словообразовательных морфем), деривация (аффиксация – образование слов с помощью префиксов и суффиксов), словосложение, сдвиги, сращения и аббревиация.[1, с.532] Кроме таких известных и общепризнанных лингвистами моделей следует отметить и контаминацию, а также и возможные различные комбинации из указанных моделей. [2, с.84-97] Для разных частей речи характерны преимущественные для них модели, так, для глаголов наиболее продуктивна префиксация, для имен существительных - словосложение и аффиксация. В области имени

прилагательного в качестве наиболее продуктивных моделей большинством лингвистов упоминаются аффиксация и словосложение.

Наше исследование посвящено способам образования имен прилагательных в немецком языке. В качестве материала для анализа послужили имена прилагательные, зафиксированные как новые на немецком сайте wortwarte.de [3] в 2016 – 2017г.г. На указанном сайте публикуются все новообразования, появляющиеся в немецком языке ежедневно в средствах массовой информации. За указанный период здесь были зафиксированы 182 адъективных неологизма. Анализ собранного материала показал, что 10% адъективных новообразований образованы с помощью префиксов, 8% - суффиксов, 22 %- на базе полусуффиксов, а подавляющее большинство, 60% - построены на основе словосложения.

В производстве новых прилагательных с помощью префиксального способа доминирующими являются в основном такие заимствованные префиксы, как *hyper-*, *extra-*, *semi-*, *ultra-*, *mega-*, *neo-* и др. Неологизмы-прилагательные, образованные при помощи вышеуказанных словообразовательных формантов, встречаются сейчас довольно часто (*hyperkonzentriert*, *hyperschick*, *gigaerfolgreich*, *megapenetrant*, *hypermaschinistisch*, *hypermuskulös*, *hyperverletzlich*, *hypere expansiv*, *semiurban*, *semigefährlich*, *semiliberal*, *extrakurzbeinig*, *neo-urban* etc.).

Среди адъективных суффиксов наиболее продуктивными на сегодняшний день являются *-haft*, *-ig*, *-artig* (*metropolishaft*, *alphabetierhaft*, [anonymoushaft](#), *hipstrig*, *ultraeingängig*, *horrorstripartig*). Весьма редкий суффикс *-esk*, обычно образующий прилагательные от имен собственных (*karajanesk*, *panamaesk*), был использован и с нарицательным существительным, к тому же и композитом: *kreisligaesk*.

Весьма продуктивной в области словообразования прилагательных была и остается модель с полусуффиксами, т.е. морфемами переходного типа, которые образуют целые серии слов с одинаковым словообразовательным значением, но в то же время имеют корреляты в самостоятельном употреблении (*-fähig*, *-fertig*, *-frei*, *-gemäß*, *-gerecht*, *-reich*, *-voll*, *-wert*, *-würdig* etc). Наиболее продуктивными среди них оказались форманты *-fähig*, *-freudig* (*aktivierungsfähig*, *tagesfähig*, *machtwechselfähig*, *ausmalfreudig*, *reservierungsfreudig*, *flaggenfreudig*, *rutschfreudig*, *nagefreudig* etc.). Новым словообразовательным средством переходного типа в последнее время становится формант *-affin*, ранее не зарегистрированный в списке стандартных словообразовательных средств. С его помощью образован целый ряд новых прилагательных: *autoindustrieffin*, *partyaffin*, *kulturaffin*, *frauenaffin*, где реализуется обобщенное значение «близкий, родственник, симпатизирующий, склонный». Этот формант может вступать в соединение и с аббревиатурой, образуя от нее имя прилагательное: *ÖVP-affin*. Полусуффиксы обладают большей продуктивностью, чем суффиксы, поскольку они количественно превосходят последние, и этот открытый класс формантов постоянно увеличивается. Форманты переходного типа обладают большим семантическим разнообразием и более информативны, в связи с чем у данной словообразовательной модели наблюдается явная тенденция к

интенсификации. Присоединяясь не только к однокорневым, но чаще и к производным многокомпонентным словам, они отражают более сложное, многоаспектное явление объективного мира и синтезируют более многостороннюю информацию, избавляя говорящего от необходимости оперировать громоздкими синтаксическими конструкциями (tourniertanzreif, abstimmungsfertig, entwaldungsfrei, handschellenfertig, Circle-of-Life-mäßig etc.).

Наибольшая же группа проанализированных прилагательных образована по модели словосложения; именно эта модель играет в настоящее время самую большую роль в пополнении лексического состава немецкого языка адъективными неологизмами, многие из которых объединяют более двух составляющих компонентов, за счет чего повышается их информативность (rohmilchkäseglatt, selbstinszenierungstauglich, empörungsaufgeschäumt, beitragsstabil, abrutschintensiv etc.).

Таким образом, анализ адъективных новообразований последних лет в современном немецком языке позволяет сделать вывод о том, что в области словообразования имен прилагательных наблюдается тенденция к синтезу, сгущению смыслов, информационной компрессии, что соответствует требованиям современного мира, в котором поток новой информации стремительно растет и требует быстрого освоения и в плане номинации. Новые прилагательные образуются при помощи словосложения и деривации (полусуффиксов, а также суффиксов и префиксов) и активно функционируют прежде всего в письменной речи в сфере политики, экономики, информационных технологий и рекламы.

Литература:

1.Словарь словообразовательных элементов немецкого языка /А.Н.Зуев, И.Д.Молчанова, Р.З.Мурясов и др.; Под рук. М.Д.Степановой. – М.: Рус. яз.,1979. – 536 с.

2.Fleischer W., Barz I.Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache.4., völlig bearbeitete Auflage. Berlin /Boston : De Gruyter GmbH&Co.KG.; 2012. – 504 S.

3. www.wortwarte.de URL: дата последнего обращения 10.01.2018

Научное электронное издание

Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования

*Электронный сборник статей по материалам 3-ей Международной
заочной научно-практической конференции «Гуманитарные аспекты
высшего профессионального образования*

(28 февраля 2018 года, г. Макеевка)

Сайт: <http://www.donnasa.ru>