

THE WORLD OF ACADEMIA:

CULTURE, EDUCATION

2020
№ 10

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

I.B. Kotova – Psychology Doctor (habil.), professor, corresponding member of RAE, International Innovative University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeyev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals
where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science
and Doctor of Science should be published
(Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2020
№ 10**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Борытко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Котова Изабела Борисовна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Международный инновационный университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веньяминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Серигов Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Шоган В.В.	
ТЕОРИЯ ПЕРЕХОДА И ТОТАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	31
Латун В.В., Федотова О.Д., Тлепцерищева С.А.	
ОБРАЗОВАННОСТЬ КАК ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ЭПИСТЕМА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ОРХАНА ПАМУКА «МУЗЕЙ НЕВИННОСТИ»).....	39
Метелкина Ж.С., Шоган В.В., Сторожакова Е.В.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	45
Сторожакова Е.В.	
ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ТЕХНОЛОГИЮ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	54
Лозовицкая А.А.	
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ПЛАТФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТАГАНРОГСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА (ФИЛИАЛА РГЭУ (РИНХ)) И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)	62
Шостак Е.В., Донской Д.Ю., Нестерова А.В.	
РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «САМООБРАЗОВАНИЕ» В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	71

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Белоусова Т.Ф., Петрова В.В.	
НАИБОЛЕЕ ТИПИЧНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	79
Татаринцева Н.Е., Кузьминых Г.М.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАРОДНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	87
Троян Е.И., Муслимов Р.А.	
РЕАЛИЗАЦИЯ ВНУТРИПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ КОМПЛЕКСНОМУ ВЫПОЛНЕНИЮ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ НА ОСНОВЕ ТЕХНИКИ БРОСКОВ БОРЬБЫ САМБО	95
Тупкалова Л.Ю.	
МОДЕЛЬ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ.....	102
Цимбалюк А.А., Андриенко А.А.	
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТОВ	108
Бирюкова И.А.	
К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПОРЯДКУ СЛОВ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ИНСТИТУТА	115

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Скуратовская М.Л., Романова Е.А.	
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ.....	123

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Бондин В.И., Толстокова О.Н., Пономарев А.Е.,
Алькааз Мохаммед Хасан Абас**

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ 135

Барабанова В.Б.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК ПЛОЩАДКА ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
И РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ИБЕРО-АМЕРИКАНСКОМ МИРЕ 141

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Andrienko A.A.

TEACHING ONLINE INTERACTION IN A FOREIGN LANGUAGE:
THE LATEST CEFR IMPLICATIONS 149

Бехтер А.Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 157

Гузь Ю.А., Мелкоян А.А.

АУТЕНТИЧНОСТЬ УЧЕБНОГО КОНТЕНТА КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР
ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ
(НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ) 165

**Красноруцкая Н.Г., Артаева Г.В.,
Мутырова А.С., Красноруцкая К.А.**

ТЕХНОЛОГИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 172

Полехина М.М.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО: РАБОТА С ЛИТЕРАТУРНЫМ ТЕКСТОМ 179

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Немешин В.Ю., Швеца А.А.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА 189

Маличенко И.П.

КАРЬЕРНЫЕ ОЖИДАНИЯ РОССИЙСКИХ АСПИРАНТОВ..... 195

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Рогов Е.И., Моисеенко О.С.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ
ИЗ ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ О СВОЕЙ БУДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 207

Каширская И.К.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВИНЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ФЕНОМЕНЕ
У СТУДЕНТОВ-ЭКСТРАВЕРТОВ И СТУДЕНТОВ-ИНТРОВЕРТОВ 215

НАШИ АВТОРЫ 222

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2020 ГОДУ 230

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА
«Мир университетской науки: культура, образование»..... 236

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Shogan Vladimir V.	
TRANSITION THEORY AND TOTAL TECHNOLOGY OF SCHOOL EDUCATION	31
Latun Vladimir V., Fedotova Olga D., Tleptserishcheva Suzanna A.	
EDUCATION AS A POSTMODERN EPISTEME (BASED ON ORHAN PAMUK'S NOVEL "THE MUSEUM OF INNOCENCE").....	39
Metelkina Zhanna S., Shogan Vladimir V., Storozhakova Ekaterina V.	
INNOVATIVE TECHNOLOGICAL ASPECTS OF MODERN EDUCATION	45
Storozhakova Ekaterina V.	
SCHOOL EDUCATION AND A NEW LOOK AT EDUCATION AND MORAL INSTRUCTION	54
Lozovitskaya Alena A.	
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SHAPING STUDENTS' INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE (EXAMPLE OF THE EMERGING INTERACTION PLATFORM OF TAGANROG INSTITUTE NAMED AFTER A.P. CHEKHOV (RSEU BRANCH) AND EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF GENERAL EDUCATION).....	62
Shostak Egor V., Donskoy Dmitry Yu., Nesterova Anna V.	
DEVELOPMENT OF THE CONCEPT "SELF-EDUCATION" IN HISTORICAL PERSPECTIVE.....	71

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

Belousova Tatiana F., Petrova Victoria V.	
THE MOST COMMON DIFFICULTIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	79
Tatarintseva Nina E., Kuzminykh Galina M.	
USING ELEMENTS OF FOLK ART IN THE DEVELOPMENT OF GRAPHO-MOTOR SKILLS IN SENIOR PRESCHOOLERS	87
Troyan Evgeniy I., Muslimov Ruslan A.	
IMPLEMENTATION OF INTRA-SUBJECT INTEGRATION IN TEACHING COMBAT TECHNIQUES TO POLICE OFFICERS BASED ON THE THROWING TECHNIQUE OF SAMBO WRESTLING	95
Tupkalova Lyudmila Yu.	
"FLIPPED CLASSROOM" MODEL IN THE FRAMEWORK OF REMOTE TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES	102
Tsimbalyuk Anastasia A., Andrienko Anna A.	
LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF MODERN ENGLISH JOKES	108
Biryukova Irina A.	
ON THE ISSUE OF TEACHING WORD ORDER TO STUDENTS OF LINGUISTIC INSTITUTE.....	115

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Skuratovskaya Marina L., Romanova Elena A.	
DEVELOPING UNIVERSAL COMMUNICATIVE LEARNING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN EXPERIENCING LEARNING DIFFICULTIES	123

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION, SPORTS, HEALTH AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

Bondin Victor I., Tolstokora Oleg N., Ponomarev Alexey Y., Alcazaz Mohammed Hassan Abas	
SOME ASPECTS OF THE THEORY AND PRACTICE OF DESIGNING INDIVIDUAL PROGRAMS OF PHYSICAL EDUCATION FOR STUDENTS	135
Barabanova Victoria B.	
RUSSIAN CULTURE AND SPORT AS THE PLATFORM FOR PROMOTING THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE IN THE IBERO-AMERICAN WORLD	141

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Andrienko Anna A.	
TEACHING ONLINE INTERACTION IN A FOREIGN LANGUAGE: THE LATEST CEFR IMPLICATIONS	149
Bekhter Anna Yu.	
SHAPING PROFESSIONAL OUTLOOK OF FUTURE SPECIALISTS BY MEANS OF IMPLEMENTING THE COMPETENCE-BASED APPROACH	157
Guz Yulia A., Melkonyan Ashkhen A.	
AUTHENTICITY OF EDUCATIONAL CONTENT AS A MOTIVATING FACTOR FOR STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE (CASE STUDY OF USING FEATURE FILMS IN TEACHING)	165
Krasnorutskaya Nadezhda G., Artaeva Gilyana V., Mutyrova Alla S., Krasnorutskaya Ksenia A.	
GROUP PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL EDUCATION	172
Polekhina Mayya M.	
INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: WORK WITH A TEXT	179

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Nemeshin Vladimir Yu., Shvets Anton A.	
ON THE ISSUE OF DEVELOPING STRESS RESILIENCE OF MILITARY UNIVERSITY CADETS	189
Malichenko Irina P.	
CAREER EXPECTATIONS OF RUSSIAN POSTGRADUATE STUDENTS	195

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, ACMEOLOGY

Rogov Evgeniy I., Moiseenko Oksana S.	
IDEAS OF GIRLS AND BOYS FROM SPECIALIZED PEDAGOGICAL CLASSES ABOUT THEIR FUTURE ACTIVITIES	207
Kashirskaya Irina K.	
IDEAS ABOUT GUILT OF EXTROVERTED AND INTROVERTED STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON	215
OUR AUTHORS	222

Андриенко Анна Александровна

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОНЛАЙН-ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: ПОЛОЖЕНИЯ ОБНОВЛЕННОЙ ВЕРСИИ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЙ ШКАЛЫ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Пандемия 2020 г. внесла серьезные коррективы в функционирование всей системы образования, и обучение иностранным языкам не стало исключением. В статье автор анализирует вызовы и возможности онлайн-обучения иностранным языкам в контексте требований и рекомендаций, обозначенных в обновленной версии общеевропейской шкалы языковых компетенций (CEFR). В частности, речь идет о дескрипторах, характеризующих навыки в области интернет-коммуникации, и их потенциальной роли в преподавании английского языка как иностранного и развитии коммуникативных навыков обучающихся.

Барабанова Виктория Борисовна

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК ПЛОЩАДКА ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ИБЕРО-АМЕРИКАНСКОМ МИРЕ

В статье русский язык рассматривается как инструмент коммуникации в мировом культурном пространстве. Спорт выступает как один из видов коммуникативной культуры. Рассмотрена роль общения и коммуникации в спортивной деятельности на примере крупных спортивных мероприятий. Масштабные соревнования направлены на международное, межнациональное, межкультурное сотрудничество, транслируют русскую культуру и язык. Такие турниры привлекают внимание практически всего человечества. К тому же сами по себе соревнования мирового уровня подразумевают контакты между государствами и нациями, так как являются интернациональными. Помимо налаживания контактов и нахождения точек взаимодействия в пределах спортивных федераций, комитетов и спортсменов из разных стран, налаживаются и политические отношения стран. Именно в этом определении спорт становится чем-то большим, чем просто соревнования между спортсменами. Международные спортивные соревнования становятся весомым подспорьем для действий политиков. Спорт в целом и спортивные мероприятия в частности являются некой платформой для трансляции русской культуры, языка и налаживания межгосударственных связей.

**Белоусова Татьяна Федоровна,
Петрова Виктория Владимировна**

НАИБОЛЕЕ ТИПИЧНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы типичных затруднений в изучении иностранного языка. Авторы считают, что учет затруднений в изучении иностранного языка повысит эффективность данного процесса и поможет учащимся правильно организовать свою учебную деятельность. В статье также приводятся некоторые пути преодоления наиболее типичных затруднений в изучении иностранного языка.

Бехтер Анна Юрьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Статья посвящена исследованию профессионального мировоззрения студентов и продолжает развивать научно-педагогическую теорию формирования профессионального мировоззрения в новом ракурсе. Цель исследования – разработка теоретических основ и методики формирования профессионального мировоззрения студентов на основе реализации компетентностного подхода. Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в уточнении понятия «профессиональное мировоззрение» относительно инженерной деятельности. В ходе эмпирического исследования было оценено отношение студентов к ключевым задачам инженерной деятельности, а также была выявлена степень сформированности их профессионального мировоззрения.

Бирюкова Ирина Александровна

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ
ПОРЯДКУ СЛОВ СТУДЕНТОВ
ЯЗЫКОВОГО ИНСТИТУТА**

Статья посвящена проблеме функциональной грамотности в родном (русском) и изучаемом (французском) языках, для решения которой необходимо овладение порядком слов, соответствующим коммуникативному намерению. В статье речь идет о начальном этапе обучения студентов языкового института порядку слов в современном французском языке с опорой на теорию актуального членения предложения. Зарождение этой теории позволило более основательно и всесторонне изучить варианты взаиморасположения подлежащего, сказуемого и дополнений в зависимости от вхождения в один из компонентов актуального членения предложения (в тему или рему). Сопоставление синтаксического членения французского предложения с его актуальным или коммуникативным членением с опорой на понятия темы и ремы, с одной стороны, и сравнение порядка слов во французском и русском предложении при передаче одного коммуникативного намерения, с другой, позволяют студентам не только увидеть сходства и различия в порядках слов, соответствующих передаче мыслей на родном и изучаемом иностранном (французском) языке, но и осознать себя как языковую мультилингвальную личность и расширить картину мира.

**Бондин Виктор Иванович,
Толстокора Олег Николаевич,
Пономарев Алексей Евгеньевич,
Алькааз Хаммамед Хасан Абас**

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ**

В работе представлен анализ педагогических исследований по проблеме проектирования индивидуальных физкультурно-оздоровительных программ. С целью определения теоретических и практических подходов к проектированию индивидуальных программ физического воспитания студентов применялись теоретические, эмпирические и статистические методы. Анализируются результаты исследований о наследственности индивида, объясняющие развитие и поведение врожденными задатками, конституцией, генотипом, современными условиями окружающей среды и рядом других факторов, которые актуализируют поиск новых подходов к проектированию индивиду-

альных программ. Теоретический анализ научных работ по проектированию индивидуальных программ свидетельствует об отсутствии единого представления об их содержательном наполнении, низком уровне компетенций по самоорганизации деятельности в процессе физического воспитания для решения оздоровительных задач, низкой эффективности применяемых физкультурно-оздоровительных программ, отсутствии единых рекомендаций по определению параметров физических нагрузок оздоровительной направленности в физическом воспитании молодежи, необходимости реформирования и переосмысления ценностных ориентиров и технологий по обеспечению высокого оздоровительного уровня студентов. По данным проведенного исследования установлен низкий уровень физического состояния и здоровья студентов, а также их отношения к оздоровительной физической культуре и компетентности в сфере здоровьесформирования методами и средствами физической культуры. Обоснована целесообразность проектирования индивидуальных программ физкультурно-оздоровительной направленности в сфере физического воспитания студенческой молодежи.

**Гузь Юлия Алексеевна,
Мелконян Ашхен Арутюновна**

**АУТЕНТИЧНОСТЬ УЧЕБНОГО КОНТЕНТА
КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ
(НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В
ОБУЧЕНИИ)**

Статья посвящена возможностям использования аутентичных видеоматериалов в целях мотивирования студентов на изучение иностранного языка. Актуальность темы продиктована необходимостью внедрения новых форм и режимов работы в современную систему образования. Цель исследования – разработать и проанализировать дидактический онлайн-комплекс упражнений и заданий по обучению немецкому языку на основе аутентичных видеоматериалов с последующим выявлением его обучающего потенциала и влияния на мотивацию студентов. Апробация созданного курса была проведена в учебных группах ЮФУ, изучающих немецкий как иностранный. Результаты внедрения курса показали, что использование аутентичных видеоматериалов, а именно художественного фильма, в контексте онлайн-обучения иностранному языку положительно влияет на мотивацию обучающихся, повышает интерес к предмету, а также помогает формировать все стороны иноязычной речи, развивать все виды речевой деятельности, тем самым улучшая иноязычную коммуникативную компетенцию.

Каширская Ирина Константиновна

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ВИНЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ
ФЕНОМЕНЕ У СТУДЕНТОВ-ЭКСТРАВЕРТОВ
И СТУДЕНТОВ-ИНТРОВЕРТОВ**

Статья посвящена результатам эмпирического исследования представлений студентов о вине как психологическом феномене. Переживания вины связаны с личностными особенностями человека. Автором изучены различия в представлениях о вине студентов-экстравертов и студентов-интровертов. Выявлено, что эти различия проявляются в выделении разных причин, по которым человек испытывает чувство вины, в предположительных последствиях чувства вины, в гендерной предрасположенности к переживанию чувства вины, в самооценочных суждениях о частоте переживания чувства вины. Результаты могут использоваться в тренингах уверенного поведения, при коррекции эмоциональной сферы личности.

**Красноруцкая Надежда Григорьевна,
Артаева Гиляна Владимировна,
Мутырова Алла Санджиевна,
Красноруцкая Ксения Алексеевна**

**ТЕХНОЛОГИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В статье представлены особенности реализации технологии коллективной проектной деятельности студентов в образовательной и социокультурной среде высшего учебного заведения; отражено современное понимание метода проектов в отечественных и зарубежных исследованиях; отмечается роль коллективного творчества в формировании готовности студентов к руководству проектной деятельностью школьников в процессе обучения школьным предметам. Анализ проблем реализации проектной технологии в профессиональном образовании будущих педагогов позволил авторам определить основные направления оптимизации коллективной проектной деятельности и использовать в педагогической практике. На основе обобщения результатов авторами представлен практический опыт организации коллективных социально-экологических проектов студентов инженерно-технологического факультета Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова и показаны преимущества коллективного творчества в овладении опытом реализации развивающих возможностей проектного метода в процессе педагогического образования.

**Латун Владимир Владимирович,
Федотова Ольга Дмитриевна,
Тлепцерищева Сюзанна Аслановна**

**ОБРАЗОВАННОСТЬ КАК
ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ЭПИСТЕМА
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ОРХАНА ПАМУКА
«МУЗЕЙ НЕВИННОСТИ»)**

В статье анализируются особенности репрезентации концептуальной эпистемы «образованность» как одного из смысловых концептов, представленных в постмодернистском романе турецкого писателя черкесского происхождения, лауреата Нобелевской премии по литературе 2006 г. Орхана Памука. Показано, что проблемы образования и воспитания становятся особенно актуальными в кризисные периоды истории, связанные с переходом на новые жизненные и технологические уклады. На основе контент-анализа выделены четыре тематических кластера, характеризующих концепт «образованность». Они включают уважительность ко всем людям, работу над своим внутренним миром, благовоспитанность и факт наличия формального образования. Стремление войти в европейскую сферу образованности связано с субъективными трудностями в освоении составляющих ее ментальных и культурных компонентов. Показаны различные стратегии обретения и реализации образованности у персонажей женского пола, являющихся действующими лицами повествования.

Лозовицкая Алена Андреевна

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ
КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ
ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ПЛАТФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ТАГАНРОГСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА
(ФИЛИАЛА РГЭУ (РИНХ)) И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

В статье актуализируется терминологический базис и описываются основные компоненты информационно-коммуникативной культуры, рассматрива-

ются теоретические и практико-ориентированные аспекты ее формирования. Определяются концептуальные ориентиры организации эффективного сотрудничества между образовательными организациями различных уровней. Представлен практический опыт сотрудничества сегментов образовательной системы муниципального образования. Осуществлен анализ точек роста взаимодействия школы и вуза (преимущественно педагогического контента) в контексте повышения качества организационного, методического и собственно педагогического сопровождения развития информационно-коммуникативной культуры обучающихся.

Маличенко Ирина Петровна

КАРЬЕРНЫЕ ОЖИДАНИЯ РОССИЙСКИХ АСПИРАНТОВ

Приоритеты социально-экономического развития России напрямую связаны с емкостью рынка товаров и услуг высокотехнологичных отраслей, использованием когнитивных технологий ведения бизнеса, цифровизацией ключевых бизнес-процессов, что возможно только при условии усиления влияния науки и образования на все сферы жизнедеятельности общества и отрасли народного хозяйства, подготовки специалистов нового формата, имеющих устойчивые аналитические и научно-исследовательские компетенции. В новых условиях аспирантура является основным механизмом подготовки специалистов высшей квалификации, ориентированных на наукоемкий сектор или работу в высшей школе. Однако приходится отмечать усилившуюся деформацию этого механизма, так как воспроизводство человеческого капитала в высшей школе можно признать крайне дефицитным в связи со стремительным снижением числа защит кандидатских диссертаций по всем направлениям подготовки и заметным сокращением количества молодых исследователей, целенаправленно выстраивающих карьерные стратегии на академическом рынке труда. В статье представлено исследование, направленное на выявление причин поступления в аспирантуру, основных мотивов и карьерных ожиданий аспирантов.

**Метёлкина Жанна Сергеевна,
Шоган Владимир Васильевич,
Сторожакова Екатерина Владимировна**

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен новый взгляд на технологию обучения и воспитания, именуемую СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация). Данное исследование основано на идеях педагогики чувства, описанных в трудах В.В. Шогана и Е.В. Сторожаковой, где главным является понимание опережающего характера чувств. В статье представлена ментальная и трансцендентная направленность человеческого чувства, а также рассмотрены категории созерцания, чистого созерцания, ассоциативного созерцания, художественного созерцания, действенного созерцания, категория проживания в обучении и воспитании, понимаемого как перевод созерцательного опыта на язык культуры и образования. Рассматривается понятие адаптации как подготовки к жизни в условиях образования – это своеобразная репетиция субъекта образования перед явлением социализации. Четвертым важнейшим компонентом статьи является категория социализации, которая понимается как непосредственное участие субъекта образования в социальных отношениях, как подчинение социальной среды и реорганизация ее согласно идеалам и ценностям, прожитым в образовании.

**Немешин Владимир Юрьевич,
Швец Антон Анатольевич**

**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ
У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

Статья посвящена проблеме формирования стрессоустойчивости у курсантов военного авиационного училища. Представлено обоснование актуальности проблемы, обусловленной экстремальным профилем профессиональной деятельности военных летчиков. В контексте исследуемой проблемы проведен анализ концептуальных интерпретаций содержательных характеристик понятия стрессоустойчивости. В связи с этим исследовательское внимание обращено к тем определениям понятия, в которых стрессоустойчивость ассоциируется с таким свойством личности, как способность в экстремальных (стрессовых) условиях к высокой продуктивной деятельности. В статье представлен проект концептуальной модели формирования стрессоустойчивости у курсантов военного вуза, выделены задачи, обуславливающие основные направления работы, дано описание содержательных характеристик информационно-просветительского, диагностического, социально-психологического блоков концептуальной модели.

Полехина Майя Мударрисовна

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ
К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО: РАБОТА
С ЛИТЕРАТУРНЫМ ТЕКСТОМ**

В статье рассматриваются интерактивные образовательные технологии, которые используются на занятиях с иностранными студентами при обращении к анализу литературного текста. В условиях дистанционного обучения метод «перевернутого» подхода представляется целесообразным и продуктивным: студенты активно включаются в учебный процесс, становятся соучастниками творческой деятельности, каждому дается индивидуальное задание для лучшего проявления личностных когнитивных качеств. Преподаватель берет на себя функции инициатора и координатора учебной деятельности. В самостоятельных поисках информации студенты привлекают материалы интернет-ресурсов и образовательных сайтов, фонды библиотек и архивные фонды музеев, интерактивные возможности виртуальных экскурсий и вебинаров. Предполагается обратная связь с взаимными оценками студентами своих работ, комментариями и обоснованными аргументами; используются возможности системы MOODLE, а также Skype и ZOOM. Интерактивные формы и методы обучения при обращении к литературному тексту способствуют формированию творческого мышления студентов, их готовности к ценностному самоопределению, глубокому самостоятельному постижению изучаемого материала, успешному генерированию новых идей.

**Рогов Евгений Иванович,
Моисеенко Оксана Сергеевна**

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ
ИЗ ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КЛАССОВ О СВОЕЙ БУДУЩЕЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Исследование посвящено полоролевым особенностям формирования профессиональных представлений старшеклассников из педагогического класса. В работе был использован целый ряд психодиагностических методик: методика оценки представлений об объекте своей деятельности, опросник «Отношение

к саморазвитию», методика оценивания эмоционального интеллекта, методика «Жизненное предназначение». Полученные результаты свидетельствуют, что в период самоопределения выбор объекта деятельности и интересы девочек определяются всем спектром школьной жизни, тогда как мальчики предпочитают объекты общественной сферы. Особенно заметны полоролевые различия в становлении профессионального сознания обучающихся профильных классов при выделении самого главного в будущей работе. В данном случае область интересов девушек лежит в плоскости межличностного взаимодействия с окружающими и их саморазвития, мальчики надеются прежде всего на самих себя, рассматривая общение как гарантию будущей карьеры и свободы действий. Определение профессионально важных качеств также выявило различия между девочками и мальчиками: если девочки первое место отдавали интеллектуальным качествам, а второе – волевым, то мальчики, наоборот, на первое место ставили волевые, а на второе – интеллектуальные качества. Говоря о качествах, характерных для учителей – мастеров своего дела, настоящих профессионалов, девушки придерживались деятельностного подхода, а мальчики в меньшей степени смогли дифференцировать качества, указывая лишь общие характеристики. Данные, полученные по методике О.И. Моткова, подтверждают результаты других исследований, свидетельствующих что большинство мальчиков видит свое предназначение в руководстве и поддержке себя. Девушки на первое место ставят творчество, а второе отдают поддержке других. В заключение предлагается ряд рекомендаций.

**Скуратовская Марина Леонидовна,
Романова Елена Александровна**

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

В статье рассмотрены результаты изучения особенностей развития коммуникативных универсальных учебных действий: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация, коммуникация как условие интериоризации. Также выделены направления диагностического исследования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении. Представлены результаты сравнительной диагностики уровня развития у учащихся с трудностями в обучении и у учащихся с нормативным развитием всех трех компонентов коммуникативных универсальных учебных действий: коммуникации как взаимодействия, коммуникации как условия интериоризации, коммуникации как кооперации.

Сторожакова Екатерина Владимировна

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ТЕХНОЛОГИЮ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматривается технология СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация), определяющая движение чувства субъекта образования от созерцательных глубинных откровений через проживание и адаптацию в условиях школы к социализации в виде внешкольного волонтерства. Первый, созерцательный этап показан как структура путешествия со школьниками. Второй этап – проживание – есть работа двух клубов: клуба интеллектуального для свободного мышления школьников и клуба художественно-театрального, рассматриваемого как возможный опыт эстетического и этического мышления, который далее синтезируется в театральном действии. В статье также подробно и основательно рассматривается идея социализации, которая понимается автором как деятельность специально подготовленных волонтеров.

**Татаринцева Нина Евгеньевна,
Кузьминых Галина Михайловна**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАРОДНО-ПРИКЛАДНОГО
ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается возможность использования элементов народно-прикладного искусства Кубани как средства развития графомоторных навыков у старших дошкольников. Графомоторный навык понимается как положение и движения пишущей руки с помощью удержания пишущего предмета, характеризующиеся точностью и плавностью движений, темпом, ритмом, направленными на осуществление процесса рисования, письма, копирования простейших узоров и т.д. Описываются диагностические методики, позволяющие определить уровень развития мелкой моторики рук, ведущую руку, уровень развития пространственных представлений, определить трудности зрительного восприятия дошкольников. В статье раскрывается система педагогической деятельности, направленная на решение задач формирования графомоторных навыков у старших дошкольников. Эффективным условием развития графомоторных навыков у старших дошкольников является использование элементов народно-прикладного искусства Кубани. Авторами представлен проект, ставший победителем муниципального конкурса инновационных проектов образовательных организаций «Перспектива» (г. Геленджик, Краснодарский край).

**Троян Евгений Иванович,
Муслимов Руслан Абдуллаевич**

**РЕАЛИЗАЦИЯ ВНУТРИПРЕДМЕТНОЙ
ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИКОВ
ПОЛИЦИИ КОМПЛЕКСНОМУ ВЫПОЛНЕНИЮ
БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ НА ОСНОВЕ
ТЕХНИКИ БРОСКОВ БОРЬБЫ САМБО**

В статье представлены результаты исследования особенностей интеграции бросков самбо с боевыми приемами борьбы, изучаемыми сотрудниками полиции. Актуальность исследования обусловлена эффективностью использования бросков самбо в единоборстве с правонарушителем, большой популярностью этой системы борьбы как в спорте высших достижений, так и для обучения самозащите. Фокус исследования сосредоточен на учебной дисциплине «Физическая подготовка» образовательной программы профессиональной подготовки сотрудников полиции. Гипотезой исследования было предположение, что техника бросков будет может быть интегрирована с боевыми приемами борьбы, изучаемыми сотрудниками полиции на занятиях по физической подготовке, и адаптирована к комплексному применению для обеспечения личной безопасности сотрудников при выполнении следующих условий: унификации наиболее востребованных в практической деятельности сотрудников полиции бросков самбо; поэтапной интеграции техники бросков с боевыми приемами борьбы на протяжении изучения нескольких учебных тем с нарастанием сложности выполнения приемов. Уровень сформированности навыков применения техники бросков самбо в комплексе с другими боевыми приемами борьбы у представителей экспериментальной группы в конце периода обучения оказался выше, чем у представителей контрольной, в среднем на 15,3%, что подтвердило гипотезу исследования.

Тупкалова Людмила Юрьевна

**МОДЕЛЬ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» В РАМКАХ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

В статье рассматривается модель «перевернутого класса» в рамках дистанционного обучения студентов неязыковых факультетов иностранному языку.

Приводятся некоторые преимущества использования «перевернутого класса» при обучении иностранному языку в высшей школе, что является актуальным в связи с переходом многих вузов на дистанционный формат обучения. Дается определение метода «перевернутый класс», приводятся ключевые характеристики и важные элементы, необходимые для данного метода. Сформулированы основные постулаты, на которых основывается модель «перевернутого класса», такие как гибкая среда обучения, культура обучения, направленное содержание обучения, профессиональный педагог. Проиллюстрированы этапы в рамках онлайн-урока иностранного языка для третьего курса бакалавриата.

**Цимбалюк Анастасия Александровна,
Андрienко Анна Александровна**

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТОВ

Целью статьи является обоснование целесообразности использования современных английских анекдотов для развития англоязычной коммуникативной компетенции, в частности ее лингвистического и прагматического компонентов. На материале проектного исследования «Learning English with jokes» авторами была разработана система заданий, направленная на изучение особенностей английского языка на материале английских анекдотов. Авторы приходят к выводу, что юмористический дискурс обладает большим лингводидактическим потенциалом и может успешно использоваться в процессе обучения и самостоятельного изучения английского языка.

Шоган Владимир Васильевич

ТЕОРИЯ ПЕРЕХОДА И ТОТАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлено новое понимание современной образовательной ситуации как переходной. На основе синергетических категорий порядка и хаоса рассматривается возможность рождения порядка из хаоса в условиях перехода, который понимается как период XXI в. Содержательно это касается образования с позиции категорий «образовательный субстрат» и «образовательный субъект». Человеческий субстрат понимается как неопределенный, имеющий отношение к уходящему хаосу, а образовательный субъект – как рождающийся в противоречиях перехода порядок. В статье показан ряд примеров, характеризующих инвариантную структуру перехода от Античности к Средневековью, от Средневековья к Новому времени, от Московской Руси к Российской империи, где каждый раз подчеркивается закономерность этого явления, которая далее переносится на XXI в., понимаемый как век перехода от хаоса к порядку. В образовании, по мнению автора, этим переходным качеством занимается технология СПАС, где буквы аббревиатуры есть этапы технологии: созерцание, проживание, адаптация, социализация.

**Шостак Егор Валерьевич,
Донской Дмитрий Юрьевич,
Нестерова Анна Владимировна**

РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «САМООБРАЗОВАНИЕ» В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье отражено развитие понятия «самообразование» от времен Античности до современности. Также рассмотрен вклад определенных ученых в становление понятия «самообразование» и приведено содержание, которое они вкладывают в это понятие. Сделаны выводы о компетенциях, которыми должен обладать современный человек, и о том, какое место в их формировании занимает самообразование.

Andrienko Anna A.

TEACHING ONLINE INTERACTION
IN A FOREIGN LANGUAGE:
THE LATEST CEFR IMPLICATIONS

Key words: online language teaching, CEFR descriptors, online interaction, Internet discourse, EFL teaching.

Covid-19 pandemic has brought about sweeping changes to the whole education system, language teaching being no exception. In this article the author touches upon new challenges and opportunities that online language teaching implies. In particular, the article touches upon the latest CEFR descriptors to the aspects of communicative competence that refer to online interaction and suggests some implications for EFL teaching that are to enhance students' communicative performance in this regard.

Barabanova Victoria B.

RUSSIAN CULTURE AND SPORT
AS THE PLATFORM FOR PROMOTING
THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE
IN THE IBERO-AMERICAN WORLD

Key words: sport, cultural traditions, the Russian language, communication, Ibero-American world, the cultural legacy, science and education, social life, sports activities.

The article considers the Russian language as a communication tool in the world cultural space. The author treats sport as one of the types of communicative culture. The role of communication and interaction in sports activities is considered through the example of major sports events. Large-scale competitions are aimed at international, interethnic, and intercultural cooperation, and transfer Russian culture and language. Such tournaments attract attention of almost the whole humanity and imply contacts between states and nations due to their international status. In addition to establishing contacts and finding touch points within sports federations, among athletes and committees from different countries, political relations between countries are also established this way. In this regard, sport becomes something more significant than a mere competition between athletes. International sports competitions are turning into a powerful tool for political activities. Sport in general and sporting events in particular become the platform for promoting the Russian culture, language and establishing interstate relationships.

**Belousova Tatiana F.,
Petrova Victoria V.**

THE MOST COMMON DIFFICULTIES
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Key words: difficulty, language system, language transfer, language functions, communicative competence.

The article is devoted to one of the topical issues in foreign language learning, i.e. the most common difficulties that learners face. The authors believe that taking into account difficulties in foreign language learning will make this process more efficient and help students to arrange their learning properly. The article also provides some ways of dealing with typical difficulties in foreign language learning.

Bekhter Anna Yu.

SHAPING PROFESSIONAL OUTLOOK
OF FUTURE SPECIALISTS BY MEANS
OF IMPLEMENTING THE COMPETENCE-BASED
APPROACH

Key words: professional outlook, competence-based approach, university, Master's degree student, engineering activity.

The article is devoted to the study into professional outlook of students and continues to dwell on the scientific pedagogical theory of professional outlook development from a new perspective. The aim of the research is to elaborate the theoretical background and methodology for shaping professional outlook of students based on the implementation of the competence-based approach. The scientific novelty and theoretical significance of the study is to clarify the concept "professional outlook" in relation to engineering. In the course of the empirical study, the attitude of students to the key tasks of engineering activity was evaluated, and the degree of their professional outlook development was revealed.

Biryukova Irina A.

ON THE ISSUE OF TEACHING WORD ORDER
TO STUDENTS OF LINGUISTIC INSTITUTE

Key words: functional literacy, word order, actual division of the sentence, monothematic and monorhematic sentence, communicative task (intention).

The article is devoted to the problem of functional literacy in the native (Russian) and foreign (French) languages which requires mastering the word order type corresponding to a communicative intention. The article deals with the initial stage of teaching the order of words in the modern French language to students of a linguistic institute based on the theory of actual sentence division. The origin of this theory makes it possible to take a deeper look at a possible position of the subject, predicate and object in a sentence, depending on the occurrence in one of the constituents of the actual sentence division (theme or rheme). Comparing the syntactic division of a French sentence with its actual or communicative division based on the concepts of themes and rhemes, on the one hand, and comparing the word order in a French and Russian sentence when expressing the same communicative intention, on the other, allow students not only to see the similarities and differences in the word orders corresponding to thought types in their native and foreign language (French), but also contributes to their self-awareness as linguistic multilingual personalities and the world view expansion.

**Bondin Victor I.,
Tolstokora Oleg N.,
Ponomarev Alexey Y.,
Alcazaz Mohammed Hassan Abas**

SOME ASPECTS OF THE THEORY AND
PRACTICE OF DESIGNING INDIVIDUAL
PROGRAMS OF PHYSICAL EDUCATION FOR
STUDENTS

Key words: theory and practice of pedagogical design, individual programs, physical education, health, motives, competence.

The paper analyses pedagogical research into some aspects of designing individual sports and recreational programs. Theoretical, empirical and statistical methods were used to determine theoretical and practical approaches to designing individual physical education programs for students. The authors analyze findings of the research into individual hereditary features that explain personal development and behavior by innate inclinations, constitution, genotype, modern environmental conditions, and a number of other factors that make the search for new approaches to designing individual programs relevant. According to the article, theoretical analysis of scientific works on the design of individual programs indicates the lack of the unified view on their content as well as a low level of self-organization competencies in physical education necessary for the solution of health care problems. The article also mentions such shortcomings, as poor effectiveness of fitness programs, lack of the uniform guidelines for determining health-improving physical activity relevant to physical education of youth, the need to reform and rethink values and technologies necessary to ensure students' healthy lifestyle. As a result of the research, the authors come to the conclusion about poor physical shape and health of students, as well as their wrong attitude to health-improving physical culture and competence in the field of health-forming methods and means of physical culture. Finally, the authors prove expediency of designing individual programs of physical culture and health-improving activities in the field of physical education of students.

**Guz Yulia A.,
Melkonyan Ashkhen A.**

**AUTHENTICITY OF EDUCATIONAL
CONTENT AS A MOTIVATING FACTOR
FOR STUDENTS TO LEARN A FOREIGN
LANGUAGE (CASE STUDY OF USING
FEATURE FILMS IN TEACHING)**

Key words: motivating students to learn a foreign language, learning motives, authenticity, authentic video materials, development of communicative competence.

The article is devoted to the opportunities of using authentic video materials for motivating students to learn a foreign language. The relevance of the topic is determined by the need to introduce new forms and work modes into modern educational system. The aim of the study is to work out a didactic set of online exercises and tasks for teaching German via using authentic video materials, with further identification of their learning potential and influence on students' motivation. The created course was introduced into the curriculum for Southern Federal University students who study German as a foreign language. The results of the course implementation showed that the use of authentic video materials, namely a feature film, in the context of online foreign language teaching has a positive effect on students' motivation, arouses interest in the subject and helps to develop all aspects of speech in a foreign language, all types of speech activity, thereby improving their overall foreign communicative competence.

Kashirskaya Irina K.

**IDEAS ABOUT GUILT OF EXTROVERTED
AND INTROVERTED STUDENTS
AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON**

Key words: guilt, remorse, conscience, shame, extroversion, introversion.

The article shares findings of an empirical study into students' ideas about guilt as a psychological phenomenon. Guilt and remorse are related to certain

personality traits. The author has studied differences in the perception of guilt by extroverted and introverted students. It is revealed that these differences are manifested in the identification of different reasons why a person experiences guilt, in the supposed consequences of guilt, in gender predisposition to experiencing guilt, in self-assessing judgments about the frequency of remorse. The research findings can be of use in trainings of confident behavior when correcting the emotional sphere of an individual.

**Krasnorutskaya Nadezhda G.,
Artaeva Gilyana V.,
Mutyrova Alla S.,
Krasnorutskaya Ksenia A.**

**GROUP PROJECT ACTIVITY
OF STUDENTS
IN PEDAGOGICAL EDUCATION**

Key words: collective creativity, project activity, project method, pedagogical education, social and environmental project.

The article dwells on implementation of student group projects into educational and socio-cultural setting of higher educational institutions. The authors give a brief review to the current understanding of project-based method in Russian and international studies and describe the role of collective creativity in development of students' readiness to arrange project activity as a part of teaching school subjects. Analysis of the problems related to project technology in professional education of future teachers allowed the authors to state the main directions in optimization of group projects and their use in pedagogical practice. Summing up the research findings, the authors share practical experience of arranging social and environmental group projects for students of the Faculty of Engineering and Technology of Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. The authors describe advantages of collective creativity in mastering the experience of implementing the project method into pedagogical education.

**Latun Vladimir V.,
Fedotova Olga D.,
Tleptserishcheva Suzanna A.**

**EDUCATION AS A POSTMODERN
EPISTEME (BASED
ON ORHAN PAMUK'S NOVEL
"THE MUSEUM OF INNOCENCE")**

Key words: education, university education, postmodernism, content analysis.

The article analyzes the features of the conceptual episteme "education" as one of the notional concepts presented in the postmodern novel by the Turkish writer of the Circassian origin, winner of the 2006 Nobel Prize in Literature, Orhan Pamuk. According to the article, the problems of education and moral instruction become especially relevant in the crisis periods in history associated with the transition to new life and technological ways. Basing on the content analysis, the authors single out four thematic clusters that characterize the concept "education". They include respect for all people, work on one's inner world, good manners and the fact that one has obtained a formal education. The desire to enter the European sphere of education is associated with subjective difficulties in mastering its mental and cultural components. Various strategies of acquiring and further use of education by female characters, who are the protagonists in the story, are shown in the article.

Lozovitskaya Alena A.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL
ASPECTS OF SHAPING STUDENTS'
INFORMATION AND COMMUNICATION
CULTURE (EXAMPLE OF THE EMERGING
INTERACTION PLATFORM
OF TAGANROG INSTITUTE NAMED
AFTER A.P. CHEKHOV (RSEU BRANCH)
AND EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
OF GENERAL EDUCATION)

Key words: information and communication
culture, social partnership, innovation landscape,
new didactics.

The article defines the terminological background and describes the main components of information and communication culture alongside with considering theoretical and practice-oriented aspects of its formation. The author provides conceptual guidelines for effective cooperation between educational organizations of various levels. Practical experience of cooperation between segments of the municipal education system is presented. The paper analyses growth areas in interaction between schools and universities (mainly of pedagogical type) in the context of improving the quality of organizational, methodological and pedagogical support for the development of students' information and communication culture.

Malichenko Irina P.

CAREER EXPECTATIONS OF RUSSIAN
POSTGRADUATE STUDENTS

Key words: postgraduate studies, academic labor
market, non-academic labor market, reasons for
enrollment, motives, career expectations.

Priorities of Russian socio-economic development are directly related to the market capacity for goods and services in high-tech industries, use of cognitive technologies for doing business, digitalization of the key business processes. According to the article, it is possible only if the influence of science and education on all spheres of society and the national economy is extended and specialists of a new kind with stable analytical and research competencies are trained. In the new conditions, postgraduate studies are the main mechanism for training highly qualified specialists ready for work in knowledge-intensive sector or in higher education. However, the author notes the increased deformation of this mechanism, since the reproduction of human capital in higher education can be considered extremely scarce due to the rapid decline in the number of candidate dissertations in all areas and a noticeable reduction in the number of young researchers who are ready to build careers in the academic labor market. The article presents a study aimed at identifying the reasons behind taking postgraduate courses as well as the main motives and career expectations of postgraduate students.

**Metelkina Zhanna S.,
Shogan Vladimir V.,
Storozhakova Ekaterina V.**

INNOVATIVE TECHNOLOGICAL ASPECTS
OF MODERN EDUCATION

Key words: total technology, mentality, trans-
cendence, education substrate, subject of

education, pedagogy of feeling, contemplation, pure contemplation, associative contemplation, artistic contemplation, effective contemplation, living, adaptation, socialization.

The article presents a new view on the technology of education and moral instruction, called CLAS (contemplation, living through, adaptation, socialization). This study is based on the ideas of the pedagogy of feeling described in the works by V.V. Shogan and E.V. Storozhakova, where the main point is to understand the anticipatory nature of feelings. The authors of the article describe mental and transcendental focus of human feelings and define the categories of contemplation, pure contemplation, associative contemplation, artistic contemplation, effective contemplation, the category of living in education, understood as the translation of contemplative experience into the language of culture and education. The concept of adaptation as preparation for life in the conditions of education is also defined. The authors consider it to be a kind of rehearsal of the education subject before socialization. The fourth important part of the article refers to the category of socialization which is understood as the direct participation of the education subject in social relations, as the subordination of the social environment and its reorganization according to the ideals and values lived through in education.

**Nemeshin Vladimir Yu.,
Shvets Anton A.**

ON THE ISSUE OF DEVELOPING STRESS RESILIENCE OF MILITARY UNIVERSITY CADETS

Key words: stress resilience, extreme situation, reserves of stress resistance, psychological training, conceptual model for stress resistance development, military university cadets.

The article is devoted to the problem of developing stress resistance in cadets of the military aviation school. According to the authors, the relevance of the topic is proved by the extreme kind of professional activity of military pilots. In the context of the problem under study, analysis of conceptual interpretations of the content characteristics of stress resistance is carried out. In this regard, research attention is drawn to those definitions of the concept in which stress resistance is associated with such individual features, as the ability to perform highly productive activities under extreme (stressful) conditions. The article presents a draft of the conceptual model for developing stress resistance in cadets of a military university, identifies the tasks that determine the main areas of work, and describes the content characteristics of information and educational, diagnostic, and socio-psychological components of the above mentioned conceptual model.

Polekhina Mayya M.

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: WORK WITH A TEXT

Key words: interactive educational technologies, Internet resources, distance learning, the "flipped class" method, business games, debates, discussions.

The article discusses some interactive educational technologies that are used in the classroom for analyzing a literary text with foreign students who study

the Russian language. In the context of distance learning, the “flipped” approach seems to be appropriate and productive. Students are actively involved in the educational process; they become accomplices in creative activity, each of them being given an individual task to enhance their personal cognitive qualities. The teacher takes on the functions of an initiator and a coordinator of class activities. In an independent search for information, students use materials from the Internet resources and educational sites, libraries and archival funds of museums, interactive opportunities for virtual excursions and webinars. Feedback in the form of peer assessment, comments and reasonable arguments via MOODLE services, Skype and ZOOM are part of the used approach. Interactive forms and methods of teaching shape students’ creative thinking, prepare them for value self-determination, deep independent comprehension of the material being studied and successful generation of new ideas.

**Rogov Evgeniy I.,
Moiseenko Oksana S.**

**IDEAS OF GIRLS AND BOYS
FROM SPECIALIZED
PEDAGOGICAL CLASSES
ABOUT THEIR FUTURE ACTIVITIES**

Key words: professionalization, profession-genesis, self-determination of high school students, image of the profession, teacher training, professional ideas, gender-role differences, specialized pedagogical classes.

The article is devoted to gender-related features of professional ideas of high school students from pedagogical classes. The authors resort to a number of psychodiagnostic methods in their work: the method of assessing ideas about the object of one’s activity, the questionnaire “Attitude to self-development”, the method of evaluating emotional intelligence, the method of “Life Purpose”. The results show that during the period of self-determination, the choice of the object of activity and the interests of girls are determined by the entire spectrum of school life, while boys prefer objects of the public sphere. Gender-related differences are especially noticeable in terms of professional consciousness of students of specialized classes when they highlight the most important aspect in future work. In this case, the area of girls’ interests includes interpersonal interaction and their self-development; boys rely primarily on themselves, considering communication as a guarantee of future career and freedom of action. Definition of professionally important qualities also reveals certain differences between girls and boys. According to the research findings, girls put intellectual qualities in the first place, while volitional ones go second; boys, on the contrary, put volitional features in the first place, and intelligence goes second. Speaking about the qualities of teachers who they find real masters of their craft, girls adhere to the activity-based approach, whereas boys are less able to differentiate the qualities, indicating only general characteristics. The data obtained by the method of O.I. Motkova, confirm the results of other studies, indicating that most boys see their purpose in guiding and supporting themselves. Girls put creativity first, and give the second place to support of others. In conclusion, the authors give some recommendations on the issue under study.

Shogan Vladimir V.

**TRANSITION THEORY AND TOTAL
TECHNOLOGY OF SCHOOL EDUCATION**

Key words: total technology of education, chaos, order, fluctuation, educational substrate, educa-

tional subject, contemplation, living, adaptation, socialization.

The article presents a new understanding of the current situation in education as a transition period. On the basis of synergetic categories of order and chaos, the author considers the possible birth of order from chaos in the conditions of transition, which the XXI century has brought about. In terms of the content, this applies to education from the point of view of the categories “education substrate” and “education subject”. Human substratum is understood as the indefinite matter, related to the outgoing chaos, while education subject is understood as the order born in the contradictions of the transition. The article shows a number of examples that characterize the invariant structure of the transition from Antiquity to the Middle Ages, from the Middle Ages to the New Time, from Moscow Russia to the Russian Empire, where each time the regularity of this phenomenon is emphasized. The author refers the same perception to the XXI century, understood as the age of transition from chaos to order. In education, according to the author, this transitional quality is revealed in CLAS approach, where the letters of the abbreviation stand for its stages: contemplation, living through, adaptation, socialization.

**Shostak Egor V.,
Donskoy Dmitry Yu.,
Nesterova Anna V.**

DEVELOPMENT OF THE CONCEPT “SELF-EDUCATION” IN HISTORICAL PERSPECTIVE

Key words: professional pedagogical preparation, educational cognitive activity, self-organization, self-education, competencies.

The article reflects evolution of the concept “self-education” from Antiquity to the contemporary era. The paper analyses contribution of certain scientists to formation of the concept “self-education” as well as their understanding of the specified above term. The author draws some conclusions about the competencies that a modern person should possess and what part self-education plays in their development.

**Skuratovskaya Marina L.,
Romanova Elena A.**

DEVELOPING UNIVERSAL COMMUNICATIVE LEARNING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN EXPERIENCING LEARNING DIFFICULTIES

Key words: universal communicative learning skills, primary school pupils with learning difficulties, criteria for assessing speech and socio-psychological skills.

The article presents the results of the study into certain features of the development of universal communicative learning skills, such as: communication as interaction, communication as cooperation, communication as a condition for interiorization. The authors describe the main directions in diagnostic research into universal communicative learning skills in primary school children with learning difficulties. The authors present the results of comparative diagnostics of the level of development of students who experience learning difficulties and students with normative development of all three components of universal communicative learning

skills: communication as interaction, communication as a condition for interiorization, communication as cooperation.

Storozhakova Ekaterina V.

**SCHOOL EDUCATION AND A NEW LOOK
AT EDUCATION AND MORAL INSTRUCTION**

Key words: contemplative journey, symbolic contemplation, overcoming, individual deep contemplation, creative contemplation, living, intellectual club, art and drama club, method of adaptation, socialization as a volunteer activity.

The article deals with CLAS approach (contemplation, living, adaptation, socialization) which presupposes the way feelings of education participant make a shift from the contemplative deep revelations through living and adaptation to school conditions to socialization in the form of extracurricular volunteering. The first, contemplative stage is shown as the structure of a journey with schoolchildren. The second stage referred to as living stands for the work of two clubs: the intellectual club for free thinking of schoolchildren and the artistic and theatrical club, considered as a possible experience of aesthetic and ethical thinking which is further synthesized in drama activity. The article gives a detailed and thorough analysis of the idea of socialization which is understood by the author as the activity of specially trained volunteers.

**Tatarintseva Nina E.,
Kuzminykh Galina M.**

**USING ELEMENTS OF FOLK ART
IN THE DEVELOPMENT OF GRAPHO-MOTOR
SKILLS IN SENIOR PRESCHOOLERS**

Key words: grapho-motor skills, folk and applied arts of Kuban, system of pedagogical activity.

The article considers opportunities offered by using elements of folk and applied art of Kuban as a means of developing grapho-motor skills of senior preschoolers. Grapho-motor skill is understood as the position and movements of the writing hand by holding the writing object, characterized by precision and smoothness of movements, pace, rhythm appropriate for drawing, writing, copying the simplest patterns, etc. The authors give review to some diagnostic methods that allow to state the level of development of hand fine motor skills, the leading hand, the level of development of spatial concepts, to detect any difficulties in visual perception of preschoolers. The article reveals the system of pedagogical activity aimed at solving the problems of formation of grapho-motor skills in senior preschoolers. According to the authors, using elements of folk and applied art of the Kuban Region is a condition for effective development of grapho-motor skills of preschoolers. The authors present a project that became the winner of the municipal competition of innovative projects of educational organizations «Perspektiva» (Gelendzhik, Krasnodar Region).

**Troyan Evgeniy I.,
Muslimov Ruslan A.**

**IMPLEMENTATION OF INTRA-SUBJECT
INTEGRATION IN TEACHING COMBAT
TECHNIQUES TO POLICE OFFICERS BASED
ON THE THROWING TECHNIQUE OF SAMBO
WRESTLING**

Key words: police officers, physical training, wrestling techniques, throws, sambo wrestling, intra-subject integration.

The article presents the results of integration of sambo throws and combat wrestling techniques within physical preparation of the police officers. The relevance of the study is due to effectiveness of using sambo throws in face-to-face fights with an offender and a great popularity of this wrestling system both in high-performance sports and for self-defense. The article describes the content of the academic discipline “Physical training” being part of the educational program of professional training for police officers. The hypothesis of the study was the assumption that the throwing technique could be integrated with the fighting techniques obtained by the police officers in physical training classes and adapted for integrated use to ensure personal safety of employees if the following conditions are met: unified sambo throws most demanded in the practice of police officers; step-by-step integration of throwing techniques with fighting techniques during the study of several educational topics with an increase in the techniques complexity. At the end of the training period, the level of formation of skills in the use of sambo throws technique in combination with other combat primaries of wrestling among representatives of the experimental group turned out to be higher than among representatives of the control group by 15.3% on average, which confirmed the hypothesis of the study.

**Tsimbalyuk Anastasia A.,
Andrienko Anna A.**

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF MODERN ENGLISH JOKES

Key words: linguistic competence, humorous discourse, linguodidactic potential, modern English jokes.

The article focuses on the rationale for using modern English jokes for development of English-speaking communicative competence, in particular, its linguistic and pragmatic components. As part of research project entitled «Learning English with jokes», the authors have elaborated a system of tasks aimed at teaching certain aspects of the English language on the basis of English jokes. The authors come to the conclusion that humorous discourse has a great linguodidactic potential that can be successfully tapped into for both teaching English as a foreign language and arranging independent learning.

Tupkalova Lyudmila Yu.

“FLIPPED CLASSROOM” MODEL IN THE FRAMEWORK OF REMOTE TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES

Key words: flipped classroom model, asynchronous communication tools, collaborative learning, blended learning.

The article deals with the model of “flipped classroom” in the framework of remote teaching foreign languages to students of non-linguistic faculties. The author dwells on some advantages of using “flipped classroom” in teaching a foreign language at higher school, which is especially relevant in connection with transition of many universities to the distance teaching mode. The author defines the “flipped classroom” method, specifying its key characteristics and important aspects. The main principles that underpin the above mentioned model

are described, such as flexible learning environment, learning culture, directed teaching content, and a professional teacher. Finally, the author shares the main stages of a lesson plan for an online class in a foreign language conducted for third-year students.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Шоган В.В.** Теория перехода и тотальная технология школьного образования
- **Латун В.В., Федотова О.Д., Тепцерищева С.А.** Образованность как постмодернистская эпистема (на материале романа Орхана Памука «Музей невинности»)
- **Метелкина Ж.С., Шоган В.В., Сторожакова Е.В.** Инновационные технологические аспекты современного образования
- **Сторожакова Е.В.** Школьное образование и новый взгляд на технологию обучения и воспитания
- **Лозовицкая А.А.** Организационно-педагогические аспекты становления информационно-коммуникативной культуры обучающихся (на примере формирующейся платформы взаимодействия Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала РГЭУ (РИНХ)) и образовательных организаций общего образования)
- **Шостак Е.В., Донской Д.Ю., Нестерова А.В.** Развитие понятия «самообразование» в историческом аспекте

УДК 378.2

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-31-38

Шоган В.В.

ТЕОРИЯ ПЕРЕХОДА И ТОТАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: тотальная технология образования, хаос, порядок, флуктуация, образовательный субстрат, образовательный субъект, созерцание, проживание, адаптация, социализация.

Любая теория предполагает наличие в ней принципов, законов, этапов, субъектов, однако в одной статье невозможно представить теорию во всех ее аспектах и открытых автором пониманиях. Между тем теория перехода открывает существенные характеристики рождения новой цивилизации чувственного разума и энергийного исчезновения цивилизации познающего разума, т.е., по существу, явление, о котором говорится, связано с переходом от одной цивилизации к другой. Оказывается, переходные явления давно известны философии, педагогике, психологии и другим наукам. «В “трансцендентальной психологии” разум подает идеи душе, в рациональной космологии он пытается описать мир как “безусловную всеобщность”» (Скратон, 2006, с. 75).

Можно с уверенностью говорить о переходе от Античности к Средневековью как об особом качестве во времени и пространстве, это примерно III–VI вв. н.э., где ученые перешли от теории неоплатонизма в лице Плотина и Прокла, сутью которой являлось понимание «ничто» как основы переходного хаоса, к Блаженному Августину, определившему главенство церкви над государством (Grabowski, 1946) и тем самым почувствовавшему «эмбриональное» зарождение нового субъекта Средневековья, по заказу которого и возникла теория самого Блаженного Августина. Далее догматики церкви начали вести борьбу между собой, вырабатывая при этом жесткую теологическую понятийность, что стало основой для возникновения движения монашества в Европе, а позже – возникновения монастырей. То есть, по существу, это переход от понятий католицизма к истинной вере, к смыслу этих понятий в лице монашества. Завершился же переходный период

рождением нового субъекта – образа средневекового человека, убежденно-го в том, что церковь должна главенствовать над государством, и это стало основой религиозной доктрины, разработанной папой Григорием I (Markus, 1997). В результате с очевидностью просматривается переход от хаоса неоплатонического толка, где главным участником является субстрат людей, лишенных субъектной активности, к субъекту Средневековья, в котором эта активность становится определенной, рельефной и определяющей все мироотношение в завершении перехода.

Как ни странно, но именно по такой же схеме развивалась средневековая школа и образование, где от учебных заведений полуантичного типа через введение в школьные программы зубрежки, восхваления догматов церкви, произошел переход к монастырским школам с жестокой дисциплиной, но свободой духа, а от них – к возникновению системы образования в европейских городах под эгидой католицизма.

Такой же переход происходит в Европе в течение XVII в. – именно в этом столетии средневековое мироотношение под влиянием рационализма и эмпиризма возшло к Руссо, олицетворителю воспитания свободного человека европейского типа. Здесь необходимо заметить, что каждый переход характеризуется движением от хаоса к порядку, где в качестве основы хаоса выступает субстрат людей, потерявших энергию жизни, с исчезнувшей в них типологичностью. Этот хаос постепенно, через ряд хаотических проявлений восходит к порядку, а в качестве главного героя этой возникающей упорядоченности выступает уже субъект жизни и субъект образования. Таким образом, мы видим, что идея перехода связана с метаморфозой суб-

страта в субъект, где рожденный субъект определяет рождение системы образования. Более того, переход – это всегда хаос, чреватый порядком. «Пространство, содержащее одновременно и объект и говорящего, – такие пространства различны. “Растяжка” интенции... Интенции, направленности сознания, формируемые предметно-практической включенностью и артикулированностью деятельности в самом мире, нами извне созерцаемом, обозреваемом, изучаемом» (Сартр, 2000, с. 107).

Заметим, что сказанное имеет отношение только к смене цивилизаций, как это было, например, в истории нашего Отечества. От цивилизации Киевской Руси осуществился переход к Московской Руси, по длительности тоже около 150 лет, и точно так же из хаоса феодальной раздробленности – к порядку Московского государства. Так и XVII век в России, поразивший весь мир хаосом Смутного времени. Здесь мы вводим уточнение в характеристику перехода по той причине, что именно XVII век в России наиболее отчетливо продемонстрировал суть перехода, потому что хаос старого в смуте перешел в столкновение двух хаотических явлений: нового в лице Михаила Федоровича и Алексея Михайловича и старого в бунташном проявлении века, в восстании Степана Разина, в церковном расколе. То есть, по существу, столкнулись и обозначились два хаоса – нового и старого, и в этом хаотическом столкновении уже более отчетливо пробивает свои тенденции будущий порядок. «Русский ищет не знания, а жизни в форме познания. Поэтому для него только жизнь в согласии с Божьей волей является правильным путем к богопознанию. “Нельзя склоняться перед христианской истиной и в то же время смиряться с антихристианской

действительностью как с чем-то вечно неизменным и неизбежным” (Соловьев)» (Шубарт, 2003, с. 89). Но пока это еще не субъект перехода живет и функционирует, это занимает все места в пространстве России человеческий субстрат, не имеющий в себе ни индивидуальности, ни персонализма, а выступающий как некоторый конгломерат человеческих индивидуаций. Индивидуация – это проявление индивидуализма только по форме, т.е. сиюминутно, обманчиво и сменяемо.

Однако заканчивается XVII век, как известно, правлением Софьи, где хаотичная тенденция старого продолжает занимать свое место, но ей на смену идут, мощно противопоставляясь, пока еще хаотичные, но уже наполненные новой энергией тенденции русского рационализма. Завершается это, как известно, началом XVIII в. и приходом Петра Великого, привнесшего в историю России такой крайний рационализм Европы, который, казалось бы, никакого отношения к России не имеет, но это неверное понимание, на наш взгляд, потому что идея Петра гармонично легла на рождение нового субъекта человеческой жизни России. Этот субъект заказал сам себе европейское содержание своей жизни, и Петр только ответил на этот заказ и вызов рожденного субъекта. В результате мы видим, что переход, осуществившийся в России в XVII в. от Московской Руси к Российской империи, был таким же закономерным явлением, как и все остальные переходы от одной цивилизации к другой. В нем отчетливо проявился на первом этапе хаос старого, на втором этапе – столкновение старого хаоса с новым хаосом, и на третьем этапе хаос старого теряет свою энергию и на его место приходит совершенно объективно новый субъект российской жизни, за-

казавший русский европейский рационализм. Здесь необходимо заметить, что субстрат человеческой жизни, отдающий свое первенство субъекту, также влияет и на школьное образование. В прошлой организации школьной жизни было намешано столько образовательных явлений, что до сих пор педагоги не могут понять и определить системность образовательной жизни в начале XVII в.: здесь и мастера грамотности со времен Киевской Руси, здесь и церковные школы, здесь и монастырские учебные заведения, но все это хаотично и постоянно сменяемо. Несмотря на ряд проявлений порядка в образовании в середине XVII в., действительная школьная система, как известно, возникла по заказу субъекта жизни, субъекта образования в эпоху Петра I – здесь появились и солдатские массовые школы, и городские училища, и профессиональные учебные заведения среднего и высшего типа. По существу, рожденный субъект образования сразу же определил и очертил контуры обучения и воспитания.

Можно сказать, что далее наступает наиболее спорный момент нашего изложения – по той причине, что речь пойдет о XXI в., понимаемом нами также как переход от цивилизации познающего разума к цивилизации чувствующего разума. И та и другая цивилизации длятся по 400 лет, а между ними существует переход XXI – начала XXII в., который, как и все остальные переходные этапы, чреват первоначальным хаосом старого, где действует потерявший свою типологическую определенность субстрат людей. В этот период появляется большое количество новаций разного рода, которые носят в основном единичный, сиюминутный характер. Это и первые возникшие в экономике кооперативы, и разбогатевшие индивидуальные

торговцы, а также режиссеры и учителя-новаторы. Все это мы понимаем как явление честное, прогрессивное, в котором его инициаторы полностью, без остатка отдавали себя делу и, возможно, в пафосе своей деятельности служили Родине. Но явление их новаторства, находясь под формами идей коллективизма, являло собой все-таки единичную энергию и было, по существу, летальным, что и произошло; но дело свое по разрушению старой коллективной парадигмы жизни они довели до конца. Система коллективизма разрушилась, распалась, исчезла. Это ни в коем случае не означает, что люди единичного творчества повинны в этом — такова закономерность первоначальной флуктуации: «Благими намерениями вымощена дорога в ад».

А далее хаос перешел в активную стадию. 1990-е годы явили себя в президенте, который не имел государства и армии, в олигархах, которые почти не владели капиталом, в предпринимателях, убивавших друг друга из-за прибыли, в директорах, лишенных школ (по той причине, что человек, возглавлявший то или иное учебное заведение, не имел ни денег, ни власти), в учителях без детей, без школьников (по той причине, что в школе появилась идея рассматривать образование как услугу, а это привело к тому, что дети потеряли образ учителя и учитель потерял образ школьника). Далее хаос вступил в свою упорядоченную стадию, когда государство и власть существуют для себя, предприниматели сделали главной стезей собственную прибыль, Академия наук ведет борьбу за собственное существование, школа существует сама в себе и потеряла связь с институтами усовершенствования и университетом.

Итак, движение хаотичности можно обозначить тремя этапами: скрытый

хаос 1980-х, активный открытый хаос 1990-х и упорядоченный хаос 2000-х. Но все это имеет абсолютно научную, категориальную феноменальность и, казалось бы, не имеет никакого значения для реальной жизни, если бы не потерявший нравственную ориентацию человек. В целом этот субстрат людей, который мы называем субстратом перехода, разделен на единичности. Это не люди индивидуальности, а люди индивидуации, представляющие только формы индивидуальных траекторий человеческой жизни. В своем жизненном формализме они потеряли основополагающие ценности, они запутались в уходящих понятиях и не обрели новых, они так изолгались в этом конфликте, что внутри собственного мироотношения потеряли Родину, забыли, что такое обычная искренность и честность. Они лгут друг другу, не зная о том, что живут во лжи. Дело дошло до подмены понятий, до уничтожения основополагающих человеческих ценностей, что и представляет собой настоящий духовный кризис. «Требования возможности простого знака есть требования определенного смысла» (Витгенштейн, 2001, с. 21).

Обычно выход из абсолютного равнодушия, т.е. из кризиса, возможен через страдания, через тотальное событие, ставящее человека перед глубинным выбором между жизнью и смертью. Вот такой выбор и явлен человечеству в виде пандемии. Как ни парадоксально, но именно это явление заставило человека проявлять свои нравственные начала. Люди начали испытывать заново состояние соскупченности друг по другу, начали переживать необходимость защищенности Родиной, почувствовали ценность своей работы и своего призвания на эту землю, радость и счастье служения. То есть обычный набор человеческих

состояний, за которыми только и возможно возникновение нового субъекта жизни и субъекта образования, который способен заказать для себя устойчивую, успокаивающую всех и вся тотальную технологию образования. Эта технология с аббревиатурой СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация), если даже она возникла только в нашей голове, уже носит всеобщий характер, потому что выступает как обобщение, как заказ от выходящего из хаоса, чувственно просыпающегося субъекта жизни и субъекта образования.

Эта технология выступит сначала в абстрактной форме, т.е. механизм абстрактной формы создаст условия, в которых субъект из глубины созерцательных откровений, проживая их в школе, переводя их в цифру и в информацию, коммуникативно и социально адаптируясь, перейдет к действительной социализации, которая в нашем понимании является действием волонтеров, как бы ни пафосно это звучало, осуществляющих спасение каждого человека, спасение своей Родины, спасение человечества. И в этом, на наш взгляд, заключена задача, реализуемая как социализация.

Забегая несколько вперед, скажем, что эта абстрактная форма является основой образования и далее, в течение XXI в., будет дифференцирована на массовую информационную школу и элитарную школу творчества и глубинного чувства. Однако в течение XXI в. благодаря технологии СПАС постепенно, поэтапно информационность будет уменьшать свое влияние и превратится в некоторый вспомогательный элемент духовно-нравственного воспитания личности, а вот школа творчества будет развиваться, увеличиваться в объеме, из элитарной будет постепенно к началу XXII в. превращаться в массовую

благодаря субъекту жизни и субъекту образования, который будет пестоваться в противоречиях дифференциации информационной и творческой школ. В результате возникнет школа, или, точнее, образовательная система, которая будет действовать на основе погружения в некотором комплексе. Это, по нашим представлениям, будет созерцательная школа природы, школа проживания идеи жизни и предметов, школа адаптации, где проживание будет переводиться в информацию, в коммуникативность и социальную адаптивность, а также отдельная, основанная на погружении школа социализации – школа волонтерства.

Еще одна характеристика возникающего субъекта образования – это его чувственная направленность. В начальной школе это связано с виртуальным состоянием его самосознания и является сменяемостью ментального и трансцендентного чувства, где под ментальным состоянием понимается чувственный пафос человеческой жизни, ее не прекращающийся оптимизм от рождения до ухода, «ментальность, определяющая человеческую жизнь от рождения до смерти...» (Шоган, Сторожакова, 2016, с. 4), а трансцендентность понимается как чувство жизни целостного человечества. Эти два глубинных состояния в начальном образовании от рождения до 10 лет постоянно меняются, последовательно доминируют, и наконец в начальной школе осуществляется синтез этих альтернатив – ментальное проникает в трансцендентное, а трансцендентное одухотворяет ментальное. Далее, в 5–9-м классах, в силу пубертатных характеристик субъекта образования, в котором рождается продолжение жизни, доминантно осуществляется движение ментального чувства, связанного с непосредственной жиз-

нию (семейным образом, профессионально-деятельным образом и коммуникативным образом, т.е. образом общения). В старших классах, когда пубертатное состояние уходит на второй план и тело завершило свою работу по становлению полового чувства, связанного с продолжением рода, практическая результативность обучения становится второстепенной, а на первый план выходит состояние первой любви, почти лишенное телесных основ – первой любви к девушке, к юноше, любви к профессии, любви к диалогу. «Тоска по всеединству, вот что лежит в основе страдания нашего о суете и бессмыслице жизни, и поскольку мы возвышаемся в сознании над всей этой суетой, этот мысленный подъем представляет собой некоторый предварительный выход из всего порочного круга, в котором мы томимся» (Трубецкой, 1994, с. 60).

Возвращаясь несколько назад, необходимо заметить, что каждый год пубертата ознаменован символическим понятием. Как показал опыт, в 5-м классе доминантным состоянием переживания субъекта образования является категория «человек», в 6-м – «земля», в 7-м – «вселенная», в 8-м – «культура» (имеется в виду культура этноса), в 9-м – «социум». Чувство же первой любви в старших классах средней школы сменяется чувством истины, плавно переходит в состояние добра, красоты и творчества. Как в основной, так и в средней школе выявленные понятия невозможно осмысливать в силу их тотальной мощи, их с помощью нового языка культуры можно только проживать.

Однако вернемся к аббревиатуре СПАС, именно она действует в течение каждой четверти и каждого года, именно с ней связаны условия проживания тотальных представлений.

Возьмем для начального понимания технологии СПАС идею природосообразности, которая, без сомнения, не нова и имела место в работах Коменского, Песталоцци, Руссо, Дистервега, Гербарта, Штайнера, Монтессори и др. Однако, с нашей точки зрения, каждый сезон года имеет свое особое состояние для субъекта образования. Осень как начало учебного года несет в себе некоторое завершение и вместе с тем рождение новых смыслов жизни, здесь возникает и прощание («Унылая пора, очей очарованье, приятна мне твоя прощальная краса»), и оптимизм будущего года. В сентябрьском тепле и октябрьском солнце рождаются новые смыслы жизни, новые надежды и душа обретает энергию оптимизма. Зимой, когда вместе с осыпавшимися листьями и деревьями, превратившимися в геометрические фигуры, человек – субъект образования уходит в себя, он вместе с наступившим холодом сосредоточивается на понятиях, законах, и главной составляющей его духа становится мысль. Весной субъект образования качественно преобразуется: вместе с возрождающейся природой возникает чувство абсолютной чистоты – тело, переживающее авитаминоз, дает душе возможность обратиться к художественности мира и вместо реальности телесных отношений превращать этот мир в игру, в спектакль, в музыку, в фантастические картины будущей жизни – «глубинное проживание своей жизни» (Шоган, 2015, с. 63). Летом субъект образования вместе с усредняющейся природой, которая перестает развиваться и достигает апогея (в этом контексте можно предположить, что окончательно выросшие в себе деревья, кустарники, реки, моря, горы набрали только им присущую цветность и требуют этого же от субъекта образования), –

он человек лета, он человек практического воплощения. «Я есть, – говорит он, прикасаясь к земле, к деревьям, к небу, к собственной мысли, чувству и воле» (Сторожакова, 2014, с. 98).

Итак, мы видим, как вместе с природой в условиях, которые предлагает каждый сезон года, изменяется субъект образования, и он, естественно, заказывает для себя адекватные его состоянию условия обучения и воспитания.

В результате возникает СПАС осенний, где рождается целостное представление о будущем явлении года, СПАС зимний, где доминантой становится осмысление этого годового явления, СПАС весенний, где открываются и переживаются смыслы явлений жизни и образования, СПАС летний, где происходит воплощение накопленного чувственного опыта в практике жизни и, как следствие, – рефлексивная работа сознания и самосознания субъекта образования. «...Мы уловили бытие, которое ускользает от познания и которое служит его основанием, мысль, которая совсем не дана как представление или значение готовых выражений, но которая схватывается непосредственно как она есть, и этот способ схватывания – не феномен познания, но сама структура бытия» (Сартр, 2000, с. 31).

Читатели статьи могут спросить: а при чем же здесь СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация) и почему именно в такой последовательности возможна работа с новым субъектом образования, с субъектом цивилизации чувствующего разума? Дело в том, что человек XXI в. понятия не имеет о том, что в нем рождается чувственный разум, он только что пережил состояние хаотичности, где он только и делал, что выживал как мог и находился в каждом мгновении

своей жизни, не думая ни о будущем, ни о прошлом, пребывал только в настоящем «здесь и сейчас». Он выбирал между состояниями хаоса и был истинным конформистом, который то созерцал, то отдельно переживал, то бросался к компьютеру и переводил это переживание как можно быстрее в матрицу жизни, то вдруг вообще забывал об образовании и занимался эмпирической социализацией. Здесь же ему предлагают систему и, как ни странно, по его же просьбе, по его внутреннему состоянию, потому что хаос – это болезненно, невротично, стрессово и депрессивно. Но человек, выходящий из хаоса, так привык к этому, что не хочет с ним расставаться, хотя СПАС – это его желание, это желание созерцать природу, чтобы пробудить в себе чувства ментального и трансцендентного свойства, это желание прожить открытую в себе чувственность и осмыслить ее в понятиях, рожденных и сотворенных из нее самой, это потребность прожить человеческие отношения взрослого мира в условиях театрального пространства школы. «Экзистенция будущего – это переживание целостности жизни и своего бессмертия» (Торндайк, 1998, с. 56). В их разрыве рождается состояние страха, и у субъекта возникает острое желание адаптации этого конфликта через цифровую интерпретацию пережитого, через понимание человеческих отношений в поведении, через имитацию социальной самостоятельности. Более того, этот человек – новый субъект образования стремится быстрее вступить в жизнь, в ее реальность, в ее «заботу», в непосредственное участие в спасении человечества.

Таким образом, СПАС возникает по заказу самого субъекта образования. Теоретически это, казалось бы, простая парадигма, однако практика обучения

и воспитания показывает, что каждый этап предлагаемой образовательной системы требует абсолютного погружения в такого рода образовательные комплексы, в которых каждое мгновение неповторимо, разнообразно и всегда задумано учителем, а весь комплекс представляет собой движение далее по уровням образовательных ситуаций, моментов, структурных единиц, комплексных частей и наконец целостных личностно значимых тем. Только в таком последовательном подходе к обучению и воспитанию возникает возможность взаимопонимания субъектов образования – ученика и учителя. Итак, каждый сезон года есть движение от созерцания к проживанию, от проживания к адаптации, от адаптации к социализации.

Литература

1. Витгенштейн Л. Заметки о философии психологии. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
2. Скратон Р. Кант. М.: АСТ, 2006.
3. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000.
4. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
5. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М.: АСТ, 1998.
6. Трубецкой Е. Смысл жизни. М.: Республика, 1994.
7. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
8. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Этюды о глубинной дидактике. Ростов н/Д: Ростовкнига, 2016.
9. Шубарт В. Европа и душа Востока. М.: Эксмо, 2003.
10. Grabowski, S., 1946. Saint Augustine and the primacy of the Roman bishops. *Traditio*, 4: 89–113.
11. Markus, R.A., 1997. Gregory the Great and his world. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Reference

1. Wittgenstein, L., 2001. Remarks on the Philosophy of Psychology. Moscow: Dom intelektualnoy knigi. (rus)
2. Scruton, R., 2006. Kant. Moscow: AST. (rus)
3. Mamardashvili, M.K., 1990. How I understand philosophy. Moscow: Progress. (rus)
4. Sartre, J.-P., 2004. Being and nothingness: an essay on phenomenological ontology. Moscow: Respublika. (rus)
5. Storozhakova, E.V., 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
6. Thorndike, E., 1998. Principles of teaching based on psychology. Moscow: AST. (rus)
7. Trubetskoy, E., 1994. The meaning of life. Moscow: Respublika. (rus)
8. Shogan, V.V., 2015. Metatechnology of school education in the context of deep-subject polyrelationship. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 4: 61–69. (rus)
9. Shogan, V.V. and E.V. Storozhakova, 2016. Essays on the deep didactics. Rostov-on-Don: Rostovkniga. (rus)
10. Shubart, V., 2003. Europe and the soul of the East. Moscow: Eksmo. (rus)
11. Grabowski, S., 1946. Saint Augustine and the Primacy of the Roman Bishops. *Traditio*, 4, 89–113.
12. Markus, R.A., 1997. Gregory the Great and His World. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

УДК 37.011

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-39-44

**Латун В.В.,
Федотова О.Д.,
Тлепцерищева С.А.**

ОБРАЗОВАННОСТЬ КАК ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ЭПИСТЕМА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ОРХАНА ПАМУКА «МУЗЕЙ НЕВИННОСТИ»)

Ключевые слова: образование, университетское образование, постмодернизм, контент-анализ.

Художественная литература всегда являлась не только источником сведений о жизни поколений, но и формой представленности педагогического знания и образовательных практик описываемых эпох. Пережив значительные трансформации в ходе литературной эволюции, эпические произведения, и прежде всего романы, не ограничивались нравоописанием, но обретали ореол нравоучительности. Появление романа Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» открыло новую страницу развития педагогической мысли. Оно было продолжено серией произведений нового педагогического жанра – «романов воспитания» (Bildungsroman), отражавших идеологию и пафос эпохи немецкого Просвещения, особенности становления личности героев в сложных, а иногда и в кризисных для них ситуациях. Тенденция к рассмотрению проблем и обстоятельств формирования личности сохранилась и в постмодернистских романах, которые не отличаются тенденцией к назидательности, но отражают идею изменчивости личности по мере взросления, изменения обстоятельств и накопления субъективного опыта жизни. К числу таких произведений можно с полным правом отнести постмодернистский роман турецкого автора, лауреата Нобелевской премии по литературе 2006 г. Орхана Памука «Музей невинности» (Нобелевские лауреаты..., <https://www.chitalnya.ru/work/2022308/>).

Данное произведение О. Памука уже являлось предметом научных исследований (Fedotova et al., 2019). Авторы из разных стран изучали роман, расставляя логические и содержательные акценты на определении ценности повествования о жизни человека и города при помощи музейных экспонатов (Allmer, 2009; Almas, 2015), описания особенностей музейной экспозиции (Rossouw, 2017; Tekgül, 2016).

Роман был проанализирован с позиции пересмотра концепций художественного воспитания (Soganci, 2017). Авторы единодушно признают роман знаковым произведением турецкой литературы, отразившим сложное время промежуточного состояния республиканской Турции между стремлением сохранить традиции и освоить европейскую современность, приведшего к утрате ценностных ориентаций определенными слоями общества. Такие феномены в разные исторические периоды наблюдались в евразийских странах, меняющих свой геополитический и культурный вектор (Федотова, Катичева, 2011; Fedotova, Latun, 2015).

Сюжет романа описывает кризисную ситуацию жизни состоятельного бизнесмена Кемаль-бея, который накануне свадьбы влюбляется в свою далекую родственницу – юную красавицу Фюсун. Бурные события жизни героев проходят на фоне стремительных модернизационных процессов, инициированных президентом Турции Кемалем Ататюрком. Столкновение традиций и новых европейских соблазнов рассматривается Орханом Памуком в контексте влияния новых социокультурных, экономических и семейных отношений, породивших глубокий личностный разлом, приведший к гибели героини и стремлению Кемаль-бея увековечить ее память созданием музея любви.

Как и любое художественное произведение, роман не является зеркальным, абсолютно достоверным воплощением образа исторической эпохи. Вместе с тем в нем, как в призме, отражаются особенности влияния чужеродных соблазнов на социальное формирование личности, ее саморазвитие, познавательный потенциал человека, впитавшего определенные устои национальной культуры. Измерение позиций, заключенных в

субъективной системе авторских оценок стратегии жизни героев, позволит лучше понимать ментальные основания, определившие самоосознание молодого поколения страны, переходящей от традиционной национальной культуры и региональной экономики к глобальному миропорядку.

Цель статьи – показать качественное своеобразие раскрытия позиции «образованность» в романе Орхана Памука «Музей невинности» через выявление специфики представленности и роли важнейших педагогических феноменов и процессов, когнитивных стилей и мировоззренческих установок, определивших судьбу действующих лиц.

Объектом исследования является текст романа О. Памука «Музей невинности» («The Museum of Innocence» / Masumiyet Müzesi) (2008)), изданный в 2015 г. в русском переводе.

Использовались теоретические методы исследования – контент-анализ, кластерный анализ, сравнение, интерпретация, генерализация, обобщение. При проведении контент-аналитического исследования категорией анализа являлся концепт «образованность», единицей счета – количество упоминаний термина в тексте произведения. Для визуализации результатов использовался графический редактор программы Microsoft Excel.

Первый этап исследования был посвящен анализу позиции «образованность», которая рассматривается как следствие освоения культуры и получения образования. Выступая в различных контекстах предметно-образного уровня повествования, образованность приобретает различные оценки и смысловые оттенки. Полигон распределений позиций, полученных на основе контент-аналитического исследования всего текста романа, представлен на рисунке.



Интерпретация категории «образованность» в романе О. Памука «Музей невинности»

В романе представлено большое количество персонажей, по отношению к которым используется термин «образованный», «воспитанный». Термин «образованный» используется как понятие, фиксирующее факт наличия образования. В ряде случаев констатация наличия университетского диплома используется как упрек, несправедливое обвинение по отношению к действующему лицу – например, находясь в состоянии сильного душевного волнения, Кемаль-бей упрекает свою бывшую невесту Сибель в том, что она образована и богата.

Смысловая палитра термина «благовоспитанность» представляет два плана: 1) «быть благовоспитанным»; 2) «казаться благовоспитанным», «изображать благовоспитанного человека». Действительное состояние благовоспитанности, отраженное в первой смысловой позиции, связано с профессиональной деятельностью педагога – воспитательницы, которая смогла привить ребенку не только хорошие манеры, но и благородный ход мыслей. Примечательно, что автор вкладывает в уста одного из героев критическое отношение к появлению быстрого формирующего эффекта, наступающему под влиянием воспитателя. О. Памук заставляет усомниться в том, что благовоспитанность появится через три дня после того, как человек «спустился с гор» и был помещен в иную культуру взаимоотношений.

Вторая смысловая позиция – «изображать из себя благовоспитанного человека» – имеет несколько вариантов представленности. К числу представителей данной когорты отнесены сотрудницы ночных домов свиданий, изображающие из себя благовоспитанных и образованных особ и названные поэтому «студентками», а также некоторые герои, чьи характеристики поведения иронично окрашены в определенной, часто двусмысленной или вынужденной ситуации.

Автор романа подчеркивает, что истинная образованность неотделима от стремления совершенствовать свой внутренний мир, работая над собой и осваивая его отражение в художественных формах. Так, можно установить зависимость между успешностью в жизни участницы конкурса красоты Джейды, устроившей свою жизнь, создав семью с известным бизнесменом, который не потерял к ней интереса на протяжении десятков лет благодаря ее стремлению к самосовершенствованию и любви к чтению. Апофеозом понимания образованности можно считать слова Сибель о том, что образованным является человек, умеющий вести себя уважительно по отношению не только к представителям своего круга, но и ко всем людям.

Второй этап исследования посвящен анализу особенностей образовательных практик и конкретных процессов обучения, представленных

в романе. С определенной долей условности можно утверждать, что сюжетно-композиционный уровень произведения отражает единую тематическую линию, связанную с попытками обучения героини Фюсун. Отдавая должное постоянству главного героя Кемаль-бея, который пронес чувство любви к ней через все годы своей жизни, и не высказывая оценочных суждений относительно ее мотивов самоопределения в жизни, отметим, что им дважды предпринимались попытки обучить героиню тому, чему она была вынуждена обучаться (математика для поступления в университет) или хотела уметь делать (вождение автомобиля). В романе не содержится сведений о том, чему ее обучал отец (учитель по профессии) или чему она стремилась научиться в течение многих лет жизни в родительском доме, – исключение составляет описание попытки срисовывать птиц с фотографий. Фактические данные свидетельствуют о том, что Фюсун не освоила элементарного уровня математики, несмотря на то, что закончила колледж, а также посещала курсы для подготовки в университет и занималась математикой в индивидуальном порядке. Героиня демонстрирует достаточно неоднозначно оцененное другими действующими лицами поведение накануне вступительного экзамена в университет, задержавшись до самой ночи на чужой помолвке. Итогом данного этапа жизни является провал вступительного экзамена и отсутствие попыток подготовиться к поступлению на следующий год.

Обучение управлению автомобилем закончилось тем, что экзамен по вождению был сдан только с четвертой попытки, однако практические навыки вождения не были освоены. Тот факт, что Фюсун села за руль в

состоянии измененного алкоголем сознания, неумение отличить педали тормоза и газа привели к трагическому финалу, стоившему ей жизни и многих месяцев реабилитации ее спутнику Кемаль-бею. В романе показано, что это печальное событие кардинально изменило линию жизни героя, который решил создать и создал в Стамбуле оригинальный музей своей любви. Экспонаты этого реально существующего в настоящее время музея свидетельствуют о почти болезненной, меланхолической одержимости его основателя. Тот факт, что для разработки концепции музея он вложил не только значительные материальные средства, но и изучал варианты экспозиций музеев по всему миру, посетив 5723 музея, свидетельствует о высоком уровне его познавательной активности, обучаемости, креативности, умении ставить и решать поставленные им самим задачи в новой для него сфере культуры и социальной практики. Вместе с тем он не может побороть психологическую зависимость от эмоций непреодолимой силы, добровольно погрузив себя в музей воспоминаний как коллекцию овеществленного прошлого.

В романе отчетливо просматриваются различные когнитивные стратегии и эффекты, обретенные турецкими девушками в результате получения образования во французском университете, который оценивается турецким обществом как средоточие европейской культуры (Кютюкчу, 2011). К ним относятся самостоятельность в принятии решений, касающихся собственной судьбы, декларация уважения прав личности независимо от ее социального статуса (что, однако, нарушается при эмоциональной оценке соперницы), умение прагматично и рационально выстроить систему своих поступков в аспекте получения практически полез-

ных результатов, а также социальная адаптивность и мотивация, в основе которой лежит стремление учиться на ошибках и извлекать уроки из происходящего. Взгляды на жизнь и практические действия всегда культурно опосредованы, о чем свидетельствует наличие рефлексивного компонента при оценке ими социальных феноменов и жизненных стратегий.

Педагогическая проекция художественной проблематики, представленной в романе, позволяет читателю погрузиться в мир людей, живших в транзитивном обществе, ориентированном на подражание западной современности. Образование предстает новым фактором, позволяющим преуспеть в подражании Западу и выработать паттерны поведения, характерные для европейской культуры того времени.

В романе, отражающем вектор постмодернистской исповедальности, тем не менее отчетливо прослеживается и традиционная оценка влияния образования на духовный мир молодых людей, обращенный к сознательному культивированию знания как основы житейского благополучия. Представители небогатых слоев общества могут добиться успеха в жизни благодаря упорному труду над своим внутренним миром, обучению в университете, самообразованию в виде чтения, расширяющему границы повседневности. Однако духовная лень, нежелание и неумение учиться, несбыточные мечты о будущей карьере, построенной только на финансовых вложениях спонсора, использование ресурсов внешних данных и финансовой помощи со стороны поклонников, не подкрепленные деятельностью по самосовершенствованию, не могут привести к положительному результату. Данная стратегия, как показано в романе, неизменно имеет свое трагиче-

ское завершение. Образование всегда является фактором, позволяющим открывать новые жизненные смыслы, помогающим реализовывать позитивные и конструктивные жизненные стратегии, определяя судьбу человека, позволяя ставить цели и преодолевать жизненные невзгоды.

Литература

1. Кютюкчу, М. Ислам и женщина в современной Турции: опыт философско-культурологического анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2011.
2. Нобелевские лауреаты по литературе. URL: <https://www.chitalnya.ru/work/2022308/>.
3. Федотова О.Д., Катичева М.А. Человек будущего и проблемы образования в прогностическом дискурсе основателя Римского клуба А. Печчеи // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 9. С. 25–31.
4. Allmer, A., 2009. Orhan Pamuk's 'Museum of innocence': On architecture, narrative and the art of collecting. *Architectural Research Quarterly*, 13 (2): 163–171.
5. Almas, E., 2015. Representation, refuse and the urban context in Orhan Pamuk's Museum(s) of innocence. *Spatial Perspectives: Essays on Literature and Architecture*, 37: 145–160.
6. Fedotova, O. and V. Latun, 2015. The first Russian project of the Asian academy: New geopolitical vector. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (4): 356–366.
7. Fedotova, O., V. Latun and S. Tlepcherishcheva, 2019. Education as a destiny: a surprising perspective of postmodern literature cognitive aspects study. Based on the novel by Orhan Pamuk «The Museum of innocence». *Dilemas contemporaneos-educacion politica y valores*, Oct. URL: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v29i1.1940/>.
8. Rossouw, J., 2017. Onvervulbare verlange tussen tradisie en moderniteit: Orhan Pamuk se The Museum of Innocence. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 57 (1): 34–49.
9. Soganci, I.O., 2017. The museum of innocence: Five concepts for challenging the status quo in art education. *International Journal of Education Through Art*, 13 (1): 77–93.
10. Tekgül, D., 2016. Fact, fiction and value in the Museum of Innocence. *European Journal of Cultural Studies*, 19 (4): 387–402.

Reference

1. Kutukcu, M., 2011. Islam and the woman in modern Turkey: the experience of philosophical and cultural analysis: abstract of Candidate's Thesis in Philosophy. Moscow. (rus)

2. Nobel laureates in Literature. URL: <https://www.chitalnya.ru/work/2022308/>. (rus)
3. Fedotova, O.D. and M.A. Katicheva, 2011. Man of the future and problems of education in the prognostic discourse of A. Peccei, the founder of the Club of Rome. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 9: 25–31. (rus)
4. Allmer, A., 2009. Orhan Pamuk's 'Museum of innocence': On architecture, narrative and the art of collecting. Architectural Research Quarterly, 13 (2): 163–171.
5. Almas, E., 2015. Representation, refuse and the urban context in Orhan Pamuk's Museum(s) of innocence. Spatial Perspectives: Essays on Literature and Architecture, 37: 145–160.
6. Fedotova, O. and V. Latun, 2015. The first Russian project of the Asian academy: New geopolitical vector. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6 (4): 356–366.
7. Fedotova, O., V. Latun and S. Tlepcerishcheva, 2019. Education as a destiny: a surprising perspective of postmodern literature cognitive aspects study. Based on the novel by Orhan Pamuk «The Museum of innocence». Dilemas contemporaneos-educacion politica y valores, Oct. URL: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v29i1.1940/>.
8. Rossouw, J., 2017. Unfulfilled longing between tradition and modernity: Orhan Pamuk's the Museum of innocence. Journal of the Humanities, 57 (1): 34–49. (afrik)
9. Soganci, I.O., 2017. The museum of innocence: Five concepts for challenging the status quo in art education. International Journal of Education Through Art, 13 (1): 77–93.
10. Tekgül, D., 2016. Fact, fiction and value in the Museum of Innocence. European Journal of Cultural Studies, 19 (4): 387–402.

УДК 37.02

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-45-53

**Метелкина Ж.С.,
Шоган В.В.,
Сторожакова Е.В.**

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: тотальная технология, ментальность, трансцендентность, субстрат образования, субъект образования, педагогика чувства, созерцание, чистое созерцание, ассоциативное созерцание, художественное созерцание, действенное созерцание, проживание, адаптация, социализация.

Актуальность работы есть всегда не только ее призвание в настоящем, но и ее связи с прошлым (философским и педагогическим опытом), ее нацеленность в будущее, хотя, естественно, это все должно быть продиктовано настоящим. Почему вдруг возникла идея создания тотальной технологии образования, почему именно сейчас? Ответив на все эти вопросы, можно с уверенностью говорить о сформулированной актуальности.

Ответим на первый вопрос. Идея тотальной технологии возникает тогда, когда более или менее рельефно начинает обозначать себя субъект образования. Его еще может не быть, его реальность только брезжит тенденциями, а практика образования отстает от этого заказа, но сегодня живущему человеку необходима уверенность и, самое главное, определенность в своей жизни и в своем образовании. Он не может долго находиться в замешательстве хаоса, и потому в несуществующей пока определенности, в дифференцированной хаотичности собственных мыслей и чувств он мечтает об устойчивости, о порядке. Хотя все говорит о том, что у каждого человека своя жизнь, своя судьба и свой вектор образования, человек все же мечтает о форме жестко структурированной и рожденной из его же запроса.

В этом смысле Серен Кьеркегор высказался следующим образом: «Тождество духа ведет к тому, что все мелочные заботы и печали человека – недовольство жизнью, тоскливое сознание ненужности и бесполезности своего существования – все исчезает само собой; раз человеческая личность осознает свое вечное и неизменное значение, она осознает и свое значение в земной жизни» (Кьеркегор, 1998, с. 240).

Отвечая на второй вопрос, необходимо подчеркнуть, что в настоящее время не сменяются эмпирические поколения (бабушки, дедушки, родители, дети), нет даже этого конфликта (он, конечно, есть, но не обозначается сознанием, родители просто принимают взгляды нового поколения, хотя эти взгляды могут в корне отличаться от родительских). Конфликт гораздо глубже и тотальнее, мы присутствуем при смене двух цивилизаций, обозначаемых часто по-разному. Нас же интересует культурологическая смена цивилизаций, и в этом контексте мы рассматриваем человечество как единый разум, имеющий мыслительную, логическую, познавательную стороны и сторону, обращенную к чувствам, ценностям, идеалам и убеждениям. Казалось бы, что здесь нового? Однако суть различающихся отношением к разумной деятельности цивилизаций заключена в том, что одна из них – уходящая – являла собой цивилизацию познающего разума, разума, в котором главную роль играла мысль, индуктивный и дедуктивный поиск понятий, а вот сформулированные понятия и законы становились формулами человеческой жизни. Именно понятия делили людей на классы, на сословия, становились основой убеждений, являлись рационально открытыми идеалами. Именно эта цивилизация достигла меры в своем развитии, выразившейся в различных социальных доктринах, по которым начали жить целые народы, вступившие в XX в. в глубочайший конфликт понятийного свойства, который чуть было не уничтожил человечество. Эта цивилизация завершает свое существование, идеологическая школа и в целом образование перестают быть учреждениями, способными воспитать новое поколение людей (Lewis, 2019).

Общее мнение состоит в том, что мир испытывает духовный, экономический, политический и образовательный кризис, энергия цивилизации познающего разума истощена и превратилась в хаос. Хаос – это крайняя дифференциация, в которой существуют, функционируют энергетически полые тела (Schuldborg, 2011). Однако под формами уходящих опустошенных образований в недрах человеческого сознания и самосознания рождается новый субстрат людей, наделенных чувством, и это состояние ведет данный субстрат по стезям саморазвития, к возникновению из этого субстрата субъекта. Вот как раз возникновение этого субъекта-личности, его оформление в недрах уходящего хаоса мы и наблюдаем. Переход от рационального к чувственному, от цивилизации познававшей к цивилизации созидающей, творческой, к цивилизации чувственного разума.

Николай Бердяев подчеркивал: «Личность ни в коем случае не есть готовая данность, она есть задание, идеал человека. Совершенное единство, целостность личности есть идеал человека. Личность самосозидается... Но для этого она должна уже быть. Должен изначально быть тот субъект, который призван себя созидать. Личность в начале пути, и она лишь в конце пути... Личность неистребима. Личность себя творит и осуществляет свою судьбу, находя источник сил в бытии, ее превышающем. Личность есть потенциально универсальное, но непременно различающееся, неповторимое, незаменимое существо с образом единственным. Личность есть исключение, а не правило» (Бердяев, 2010, с. 20).

Эти строки могут вызвать у читателя удивление: ну как в атмосфере абсолютного равнодушия и бесчувственно-

сти можно рассуждать о цивилизации чувствующего разума? Ответ достаточно прост. Опустошенность, в которой рождается надежда, бессмысленность, в которой рождаются смыслы, потеря идеалов, в которой рождаются новые идеалы, и есть состояние перехода, определяемого рамками XXI в. Человечество не способно перейти от одной парадигмы жизни к другой – от рационального мироотношения к чувственному мироотношению, не подстелив себе соломку в виде информационного общества, которое и есть в известном смысле механизм перехода, где в скрытом виде, латентно присутствуют квазизнания, квазичувства, т.е. как будто бы знания, как будто бы чувства, на которые только и способен человек перехода.

Ретроспективно эта мысль возникла еще в условиях древнего Востока, который мы рассматриваем как синкретичное начало мира, начало человечества как разума, где дух и тело пребывали в неразвитом состоянии, а затем продолжали свое саморазвитие в условиях Античности и Средневековья. Для Античности был характерен телесный рационализм и образ мудрого человека, ученого, способного руководить миром, а для Средневековья главным явилось человеческое чувство, вера и в качестве субъекта – человек святости, святой человек. И то и другое было началом, скорее, программой будущей жизни, как будто бы греки и люди средневековой Европы жили не для себя, а для будущих цивилизаций, создав для них некоторую идеологическую платформу, а далее эти два начала вступили в процесс конвергенции, т.е. сближения и, по существу, реализовали задуманное в эпоху Возрождения. Эпоха Возрождения – это тоже неразвитость рационального и чувственного, но в

единстве. Человечество двигалось от синкретизма древнего Востока через рационализм Античности и чувственность Средневековья к новому состоянию синкретизма, но уже на более высоком качественном уровне, где рациональное и чувственное взаимопроникают и создаются шедевры Возрождения.

Все это вместе взятое есть абсолютное начало, где все намечено, но ничто не реализовано, где все с позиции рационального и чувственного есть, но как некоторый образ, как некоторый исток будущего, в котором все начинается. А все это абсолютизируется в дальнейшей жизни, в реалиях двух цивилизаций, одна из которых уходит, другая рождается. И только с позиции этого размаха мы утверждаем обращенность нового субъекта, нового человека к новой цивилизации чувства. Итак, цивилизация познающего разума – XVII–XX в., где, по существу, были повторены идеи Античности, идеи телесного рационализма, а греческие философы являлись единственным основанием для философии этого времени. Однако, как известно, Николай Бердяев сказал фразу, не дающую покоя вот уже 100 лет: «...будем жить в новом средневековье». Ему казалось, что это начнется уже сейчас, в его время, а на самом деле только в XXI в. человечество замахнулось на этот переход, на новое средневековье, где главным будет человеческое чувство, чувство жизни, под влиянием которого будет осуществляться и человеческое поведение, а из него будет рождаться осознание этого поведения, т.е. понятия, суждения, умозаключения, и наконец человек достигнет осознанного поведения на основе идеалов и моральных правил, простимулированных человеческим чувством.

«Мы уловили бытие, которое ускользает от познания и которое служит его основанием, мысль, которая совсем не дана как представление или значение готовых выражений, но которая схватывается непосредственно как она есть, и этот способ схватывания – не феномен познания, но сама структура бытия» (Сартр, 2004, с. 31).

Лев Лопатин продолжил эту мысль в своих «Философских характеристиках и речах»: «Основные черты античного взгляда на вещи мало изменились в средние века. Недаром Аристотель в схоластическую эпоху являлся высочайшим авторитетом в философии и науке. Только на все мировоззрение благодаря могучему воздействию религиозных идей резче легла спиритуалистическая окраска, и дуализм природы и духа, вследствие аскетического настроения того времени, приобрел гораздо более решительный, мрачный и абсолютный характер. Это не значит, однако, что природа тогда противопоставлялась духу в своей независимой и самодовлеющей материальности: напротив, никогда, ни раньше, ни позже, материя не признавалась в такой степени лишь слепым и бессильным орудием духа» (Лопатин, 2000, с. 8).

Наше исследование в этом контекст имеет особую методологическую базу, где главными представителями явились Якоб Беме, Эммануил Сведенборг, Серен Кьеркегор, Иоганн Вольфганг Гете, а также плеяда русских религиозных философов-экзистенциалистов, среди которых Владимир Соловьев, Николай Бердяев, Павел Флоренский, Иван Ильин. В педагогическом аспекте методологию исследования составили работы Жан-Жака Руссо, Льва Николаевича Толстого, Виктора Николаевича Сороки-Ро-

синского, Рудольфа Штайнера, Марии Монтессори, Шалвы Александровича Амонашвили. По существу, и философы и педагоги, имеющие отношение к предпосылкам нашего исследования, в том или ином смысле открывали роль чувства человеческой жизни, показывали его доминирующую роль, как в жизнесмысловом контексте, так и в образовании.

Осталось подчеркнуть, что современный человек, находящийся в состоянии перехода, испытывает тяжелейшее потрясение от собственной разорванности, в нем присутствует сам переход от старой цивилизации к новой, от понимания жизни как идеологически рациональной к пониманию жизни, рождающейся из себя, из собственного чувства, т.е. человек собирается творить свою жизнь, и ему невероятно трудно находиться в состоянии, в котором он не понимает, что является главным в его жизненной целеустремленности. Может, это природная созерцательность, может быть – проживание основополагающих конфликтов жизни и перенос их в образование, а возможно, главное, думает этот человек, – адаптироваться, понять и сформулировать для себя основные критерии этой жизни, в которую он вступает, овладеть компьютером, научиться коммуницировать и участвовать в тренингах, нацеленных на практическую удачу, или же бросить всякое образование и просто начать жить, активно социализироваться и быстрее чего-нибудь достигнуть... Но все это пока в хаосе, в доминировании то одного, то другого, в длительной победе одного над другим, в потере нацеленности на вечность и превращении себя в реальное время, которое, учитывая ошибки сменяющихся доминант, укорачивает жизнь. А человек, на-

прягаясь, теряя энергию, ничего не достигает. Именно по этой причине, казалось бы, из бессмысленного и бесчувственного поведения возникает мечта об устойчивости, о том, чтобы привести все единичные его проявления в некоторую целостность, завершенность и систему. Это состояние, о котором он мечтает, даст ему надежду и жизненный оптимизм.

Я. Беме, указывая на устойчивость человеческой природы, писал: «Где ничего нет, там ничего и не бывает; всякая вещь должна иметь свой корень, иначе ничего не вырастает» (Беме, 2012, с. 35).

Все сказанное является основанием для создания новой образовательной технологии, которая имеет тотальный характер, охватывающий образование в целом и функционирующий на всех уровнях, вплоть до урока и воспитательного события. Мы назвали эту тотальную технологию СПАС, в ней с очевидностью просматривается реализация надежд человека как субъекта перехода, потому что СПАС – это аббревиатура, определяющая основные этапы этой технологии: созерцание, проживание, адаптация, социализация. Суть в том, чтобы от пробужденных с помощью созерцания глубинных чувств человека перевести эти чистые состояния в проживание с помощью нового языка культуры в условиях образования. Когда же глубинность пробужденного созерцания будет запечатлена проживанием, человек готов перевести этот пафос жизни, не растеряв его потом, в цифровой контекст, чтобы начать адаптироваться, научиться уже в школе адаптивным коммуникациям, вступить в социальные адаптивные события и наконец завершить свое пребывание в образовании социализацией, под которой мы понимаем

волонтерство. Но только не спонтанное, сиюминутное, а подготовленное и основанное на действительном глубинном выборе, «глубинном проживании своей жизни» (Шоган, 2015, с. 63), который и есть настоящая социальная польза.

В данной статье мы представляем обобщенный практический опыт применении технологии СПАС. Конечно, технология СПАС представлена на каждом этапе в самом общем виде, где обозначены лишь основные ее этапы во внешнем воспитательном контуре и внутреннем смысло-предметном. Эти два контура, существуя отдельно, без всякого сомнения, дополняют друг друга, взаимопроникают своим содержанием, методами и формами друг в друга, и именно эта сопричастность приносит искомый результат.

Здесь необходимо обратиться к читателю с тем, чтобы он не переносил, как это ни странно, этапность технологии на существующий в реальности процесс обучения и воспитания и в школе, и в вузе. Эта странность объясняется тем, что СПАС может быть педагогически эффективным только тогда, когда будет качественно изменено содержание обучения, время, отданное на ту или иную тему, а организаторы обучения и воспитания достигнут понимания того, что образование в любой стране – это не услуга, не коммерческое предприятие, а программа жизни человека, его прикосновения к высшим ценностям. Их проживание, адаптация и социализация не дают срочного эффекта, но становятся основой мироотношения человека новой цивилизации, человека, для которого любовь, истина, добро, красота, творчество не абстрактные категории, а прожитые, пусть и в условиях образования, ценности его образовательной

жизни, усвоенные для их реализации в жизни взрослого человека, влияющего на судьбу своей Родины, на судьбу человечества.

Поэтому приступайте к пониманию и применению СПАС осторожно, рассматривая и используя технологию по фрагментам, по отдельным этапам, чтобы, размышляя над ее ценностью, совершенствовать и развивать ее замысел с единственной целью – помощи субъекту образования в реализации его жизненных задач.

«Тоска по всеединству – вот что лежит в основе всего нашего страдания о суете и бессмыслице жизни, и поскольку мы возвышаемся сознанием над этой суетой, этот мысленный подъем уже представляет собою некоторый предварительный выход из того порочного круга, в котором мы томимся» (Трубецкой, 1994, с. 60).

Между тем в столь новом подходе к образованию необходимо определиться в понятиях. Данное исследование основано на идеях педагогики чувства, где главным является понимание опережающего характера чувства. Если пока абстрагироваться от религиозных оснований чувственной жизни человека, то можно с уверенностью говорить о чувстве жизни, с которым рождается человек. Это чувство жизни способно к самосовершенствованию, к саморазвитию, осуществляемым посредством поведения, нацеленность которого заимствована от чувства. Чувство определяет поведение, делает его целенаправленным, поведение далее осознается в понятиях и законах, затем переживается в контексте самосознания и на этой основе восходит к осознанному поведению как некоторой адаптивной составляющей и наконец к социальному поведению как воплощению человека в реальность.

Второй очень важный аспект понимания – это ментальная и трансцендентная направленность чувства жизни. Ментальная направленность чувства жизни есть лейтмотив, охватывающий единичную человеческую жизнь в целом, есть умонастроение, основанное на творчестве непосредственной жизни, на ее оптимизме и уверенности в завтрашнем дне от рождения до ухода. «Ментальность, определяющая человеческую жизнь от рождения до смерти...» (Шоган, Сторожакова, 2016, с. 4). Трансцендентное чувство жизни – это имеющееся внутри человеческой глубинности состояние, обращенное к вечности, к некоторому всеобщему видению человечества как единого субъекта, как единого разума. Этот разум рождается, имеет рациональную и чувственную направленность, восходя к единству, к синтезу рационального и чувственного в духе.

Далее необходимо определиться в понятиях, составляющих аббревиатуру СПАС, – они есть продолжение и развитие чувства жизни в условиях образования.

Этап первый – созерцание. В педагогике чувства все всегда начинается с пробуждения глубинных состояний человеческого чувства жизни. И в ментальном, и трансцендентном ключе это всегда пробуждение чувства жизни в условиях созерцания. Созерцание – это глубинное, принадлежащее только человеку состояние особого видения истоков человеческой жизни.

Видение истоков – сигнал к началу мышления, переживания и действия. Созерцание выше мышления, выше суждения и понятий, выше отдельных глубинных переживаний, оно есть «эхо» вечности в непосредственной реальной единичной человеческой

жизни и такое же «эхо» во взгляде на человечество. Оно не принадлежит человеку, а является его творением, оно в одно и то же время дано и задано, оно начало всех начал, оно есть вдохновение жизни, именно с него в образовании должны начинаться четверти, учебные годы, уроки, лекции и воспитательные события. Опыт работы показал, что в образовании функционирует и эффективно влияет на все процессы четыре основополагающих типа созерцания.

Первое – чистое созерцание, имеющее отношение к созерцанию природы, где трава, кустарники, деревья, леса, реки, моря, горы присутствуют в реальности как незавершенные человеческие чувства, а точнее, как их аспекты. Человек как венец природы способен особым образом увидеть эти созерцательные объекты и пережить их чистоту в себе, открыв тем самым путь к проживанию чувства жизни. «Я есть, – говорит он, прикасаясь к земле, к деревьям, к небу, к собственной мысли, чувству и воле» (Сторожакова, 2014, с. 98).

Второе – ассоциативное созерцание, т.е. видение истоков через результаты человеческого творческого труда, через предметы, вещи, археологические артефакты, письменные источники, документы, книжные фолианты. Перечислять можно и дальше, но суть состоит в том, что человеческое творчество запечатлевается в предметах как его результатах, а человек, наделенный сегодня чувством жизни, способен увидеть посредством этих предметов атмосферу творчества в прошлом, приобщить его к настоящему и заглянуть в связи с этим в будущее, и все это в одно мгновение, в котором он способен прикоснуться к ментальному и трансцендентному всеединству.

Это прикосновение есть условие для будущей адаптации и социализации современного человека.

Третье – художественное созерцание, особое видение истоков художественных произведений, открывающее глубинные смыслы бытия в интерпретации художников, композиторов, писателей, режиссеров. Это пробуждение есть действительное прикосновение к смыслам бытия по той причине, что оно более адекватно тому, чтобы соотнести судьбу современного человека с судьбой участников художественных произведений. Открытие художественных смыслов, их созерцательное проживание есть еще одна сторона, ведущая к жизненному вдохновению.

Четвертое – действенное созерцание, видение человеком глубинных оснований, истоков будущих результатов своего творчества. Это радость от возможностей, пользы другим, это созерцание собственной продуктивности.

Однако существенную характеристику созерцания лучше всего определил Николай Кузанский: «Вершина созерцания есть само по себе могу, возможность всякой возможности, без которой ничего никак нельзя созерцать, – ведь как бы это было можно без возможности?» (Кузанский, 2012, с. 122).

Этап второй – проживание. Это перевод созерцательного опыта в язык культуры и образования, это открытие истоков основных компонентов языка, открытие основополагающих конфликтов, отраженных в компонентах языка, и нахождение тождества этой конфликтности с основополагающими конфликтами современной человеческой жизни. К обновленным компонентам языка мы относим символы и знаки,

рожденные из личностного опыта субъекта образования, понятий разного уровня, жизни и судьбы персон культуры и истории в конфликтном преодолении события, в которых возникают, развиваются и разрешаются основополагающие конфликты реальности. Так как эти конфликты имеют отношение к истокам, то, по существу, они всегда одинаковы в своем развитии и влиянии, и на этой основе у современного субъекта образования рождается проживание конфликта прошлого, а конфликт прошлого одухотворяется этим проживанием.

Этап третий – адаптация. Это подготовка к жизни в условиях образования, это своеобразная репетиция современного субъекта образования перед явлением «социализация», участием в жизни искусственных объектов социума. Адаптация имеет три уровня: уровень информационный, уровень коммуникации и уровень социализации. Студент, дающий урок в школе, есть участник полного цикла адаптации. Он на первом уровне информируется об условиях организации и предъявления урока, на втором уровне вступает в коммуникацию с учащимися класса (знакомится с ними, участвует в диалогах различного свойства) и наконец дает урок, т.е. социально адаптируется. Но главной спецификой адаптации является то, что она не изменяет социум и социальные отношения, а призвана использовать социум, делать его средством научения, обретения компетенций в создании образа студента.

Этап четвертый – социализация. Это непосредственное участие в социальных отношениях, это подчинение социальной среды и реорганизация ее согласно идеалам и ценностям, принятым в образовании.

Литература

1. Беме Я. Аврора, или Утренняя заря в восхождении. СПб.: Вита Нова, 2012.
2. Бердяев Н. О рабстве и свободе человека. М.: АСТ, 2010.
3. Кузанский Н. Компендий. Охота за мудростью. О вершине созерцания. М.: Академический Проект, 2012.
4. Кьеркегор С. Наслаждение и долг. Ростов н/Д: Феникс, 1998.
5. Лопатин Л. Философские характеристики и речи. М.: АСТ, 2000.
6. Сартр Ж.-П. Бытие и ни что: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2004.
7. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
8. Трубецкой Е. Смысл жизни. М.: Республика, 1994.
9. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
10. Шоган В.В. Этюды о глубинной дидактике. Ростов н/Д: Ростовкнига, 2016.
11. Lewis, R.D., 2019. The cultural imperative: Global trends in the 21st century. Training, Language and Culture, 3 (3): 8–20.
12. Schuldberg, D., 2011. Chaos theory and creativity. In: Encyclopedia of Creativity. San Diego: Academic Press.

Reference

1. Boehme, J., 2012. Aurora, or the Morning dawn in the ascent. St. Petersburg: Vita Nova. (rus)
2. Berdyaev, N., 2010. On slavery and human freedom. Moscow: AST. (rus)
3. Cusanus, N., 2012. Compendium. The hunt for wisdom. On the top of contemplation. Moscow: Academic Project. (rus)
4. Kierkegaard, S., 1998. Pleasure and duty. Rostov-on-Don: Phoenix. (rus)
5. Lopatin, L., 2000. Philosophical characteristics and speeches. Moscow: AST.
6. Sartre, J.-P., 2004. Being and nothingness: an essay on phenomenological ontology. Moscow: Respublika. (rus)
7. Storozhakova, E.V., 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
8. Trubetskoy, E., 1994. The meaning of life. Moscow: Respublika. (rus)
9. Shogan, V.V., 2015. Metatechnology of school teaching in the context of deep subject-related

- poly-attitude. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 61–69. (rus)
10. *Shogan, V.V.* and *E.V. Storozhakova*, 2016. Essays on the deep didactics. Rostov-on-Don: Rostovkniga. (rus)
 11. *Lewis, R. D.*, 2019. The cultural imperative: Global trends in the 21st century. Training, Language and Culture, 3 (3): 8–20.
 12. *Schuldborg, D.*, 2011. Chaos theory and creativity. In: Encyclopedia of Creativity. San Diego: Academic Press.

УДК 371.01

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-54-61

Сторожакова Е.В.**ШКОЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
И НОВЫЙ ВЗГЛЯД
НА ТЕХНОЛОГИЮ
ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

Ключевые слова: созерцательное путешествие, символическое созерцание, преодоление, индивидуальное глубинное созерцание, творческое созерцание, проживание, интеллектуальный клуб, художественно-театральный клуб, метод адаптации, социализация как волонтерская деятельность.

Рассмотрим инвариантную форму технологии СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация). Она начинается с созерцания – этот этап, предположительно, должен пробудить глубинные чувства субъекта образования, его базовые состояния, среди которых предчувствие, чувство ритма, чувство истока, чувство формы и чувство диалога. «Глубинный диалог это явление человеческой коммуникации, он основан на созерцательном откровении трех составляющих, которые могут быть выражены в триаде: “Я – Я”, “Я – Ты”, “Я – Мы”» (Сторожакова, 2014, с. 74). Заметим, что базовые чувства имеют отношение как к ментальной направленности человеческой жизни, так и к трансцендентной. Естественно, это пробуждение наполнено разным содержанием, зависящим от возраста, от доминирующего тотально-символического понятия года, от интенции пубертатного и постпубертатного этапа становления личности. Надо сказать, что СПАС имеет два контура: один внешний – воспитательный, а другой внутренний – смысло-предметный. Начнем с характеристики во внешнем воспитательном контуре.

Мы предполагаем, что каждый класс должен начинать свой учебный год с созерцательного путешествия. Это может быть путешествие по школьному двору, в котором предусмотрен особый ландшафт; именно там может происходить встреча с кустарником, травой, деревьями и даже возвышенностями. К слову заметим, что такая школа существует в Сингапуре, где школьный двор представляет собой ландшафт с рекой, пойменным лесом и даже небольшой горой для восхождения. Для учеников постарше это может быть путешествие в пригородную рощу, загородный лесопарк. Еще более старшие школьники

могут отправляться в заповедники рукотворного характера. И наконец, для старшеклассников, имеющих отношение к трансцендентному чувству человечества, возможно пребывание среди настоящих гор, равнин, океанов, мощных лесов и поражающих воображение закатов.

Что понимается под созерцательным состоянием чувств субъекта образования? Почему именно в таких путешествиях школьники задумываются о смысле жизни, переживают воспоминания своего детства, начинают лучше общаться, дружить, помогая друг другу? Дело в том, что человек, оказавшись в условиях природного ландшафта, вочеловечивает природу – он же венец и результат природного развития, и в момент созерцания человеку свойственно видеть не конкретный куст или травинку, а запечатлевать конечность их роста, их завершающийся возраст как застывшее чувство, он видит юную березку, видит ее гармоничную чистоту, соотносит с собственным чувством чистоты, он видит мощный дуб и проживает свою мощь жизни, как и старое полузасохшее дерево разжигает в нем состояние старости, увядания. Человек способен видеть даль моря и чувствовать его глубину, как и свою горную вершину, где просматривается почти полное соответствие с его судьбой – «взаимопроникновение знаковых и символических структур в действующем самосознании субъекта образования» (Шоган, Сторожакова, 2015, с. 45). То есть, по существу, человек видит, способен увидеть застывшие в своей определенности его же чувства, наделить их смыслами и в этом созерцании проживать свою собственную судьбу.

Однако чтобы читателю стал ясен ход дальнейших рассуждений, необходимо определиться в двух понятиях: первое – понятие свободы,

второе – понятие бытия. В рождении этих категорий возникает понимание глубинности образования, потому что свобода «дана человеку», он берет ее из бездны собственной жизни, из отсутствия детерминизма в себе самом. Это чистая энергия жизни человеческой, которая плавно перетекает в бытийственность, в благодать духа. Можно говорить о том, что без свободы бытие не возникает, а свобода не дается человеку без бытия, но в реальной жизни ни свободу, ни бытие рационально понять невозможно, и человек получает взамен этой парадоксальной пустоты, этого «ничто» им открываемые модусы бытия, которые философы иначе называют «образами бытия». Естественно, модусы неочевидны, нерельефны, неосязаемы. Их воздействие на человека необходимо постоянно пробуждать, контролировать, поддерживать, корректировать.

Как показал опыт, влияние модусов на человеческую личность выстраивается в следующей структуре. Первый модус – целостность. Человек новой цивилизации чувствующего разума только тогда чувствует реализм жизни, когда созерцает целостное начало любого явления, предчувствует его будущее, предполагает его структуру, интуитивно верит в его реализацию.

Второй модус, который возникает всегда после проживания первого, – модус мыслительности. Его энергичная задача – не притрагиваясь к внешнему, а опираясь только на чувственный опыт личности, порождать новые понятия, суждения, умозаключения. Личность новой цивилизации в этом контексте творит свои мысли из собственного чувства, это чувство продиктовано темпоритмом цивилизации, с которым и соприкасается личностный опыт каждого человека, пробуждая мыслительность.

Когда второй модус, выполнив свою задачу по наполнению содержанием абстрактной формы целостности, доходит до меры, человек – субъект образования спонтанно обращается к следующему модусу, который носит название отраженности. Почему именно так назван этот модус? – По причине соприкосновения человеческого бытия с базовым глубинным чувством истока. Прикосновение к истоку человеческой жизни возможно только при желании отдать свою наполненность, свой свет другому человеку, чтобы пробудить в нем бытийственную чистоту, чтобы свет, который ты отдал ему, начал светить тебе отраженным светом. И когда это происходит, люди испытывают счастье глубинного диалога.

Затем модусы мыслительности и отраженности конвергируют, т.е. сближаются, и восходят к модусу созданности. Созданность – это всегда творение из собственного бытия, из чувства глубинной формы. В условиях созданности человек не способен лгать, использовать чужие мысли, он искренне творит в вещах себя самого.

Однако творчество в условиях созданности требует отдачи творческого продукта другим людям, обществу для совершенствования социальных отношений, для изменения социума в контексте прожитых идеалов. Этот модус бытийственности имеет название воплощенности. Он не имеет реальной предметности, но он зовет, вызывает к гармонизации окружающей среды человека, естественно, на разных уровнях. Сделанное творческое дело требует воплощения, переживания полезности своего труда и, как следствие, рефлексии над созданным. Если вы помните, Марина Цветаева посвятила несколько строк иконе Георгия Победоносца. В этом поэтическом откровении, казалось бы, победа Георгия

Победоносца оборачивается печалью рефлексии, ее пустотой:

*– О страшная тяжесть
Свершенных дел!
И плащ его красен,
И конь его бел.*

Образование человека новой цивилизации отдает дань благодарности выявленным модусам бытия, так как они стали основой тотальной инвариантной структуры, объемлющей и все образование, и его целостные этапы, учебные года и сезонные четверти, а также личностно значимые темы, отдельные уроки и их части. Эта структура выглядит так: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. Попробуем рассмотреть технологию СПАС в контексте пяти компонентов этой инвариантной структуры. Начнем с созерцания. Здесь с очевидностью действует модус целостности и компонент обучения и воспитания «образ».

Собственно созерцательное путешествие развивается в пять структурных этапов. На любом возрастном этапе первый день путешествия – это свободное созерцание при минимальной коррекции учителя. Второй день есть продолжение первого этапа, его суть в физическом преодолении – либо это длинный переход, где нужно преодолеть усталость, либо это ночевка в лесу, где нужно преодолеть страх темноты, либо это восхождение на вершину, что тоже является преодолением страха высоты, одиночества и т.д. Но суть этого начала – в растворенности в ландшафте, в соитии с лесом, рекой, горой, морем. Выражаясь фигурально, можно сказать, что человек сам превращается в море, становится его частью, испытывает наслаждение после преодоления от того, что он сам гора, а лес становится родным после пережитой ночи. Это главное условие для дальнейшего развития созерцательного путешествия.

Следующий этап – это анализ: школьники идут небольшими группами, выполняют все требования похода по лесу или в горах и вспоминают свое преодоление, созерцая пока по подсказке учителя. «Посмотрите на небо, – говорит учитель. – А вот там интересный темный овраг. Не опускайте голову, не думайте о городе. Давайте постоим около этого мощного дуба, притронемся к нему, обнимем его». «Метафизика всеединства влечет к себе с особой силой те умы, которые остро ощущают не только целостность природного бытия... но и связь космоса запредельным, с абсолютным началом бытия» (Зеньковский, 2001, с. 841). Необходимо сказать, что каждый этап заканчивается специальным тренингом, где пишутся выводы, эссе и т.д.

Следующий день – день созерцания в одиночестве. Группа школьников рассыпается в районе горной реки, либо лесной тропинки, либо вечернего моря, где каждый остается один на один с далью, с мощью, с непревзойденностью природных объектов. И это, как обычно, вызывает глубинное переживание отраженности, открытия смыслов жизни, иногда муки совести, иногда оптимизм жизни. В конце дня – театральное представление, где школьники говорят от имени берез и сосен, от имени скал и не прекращающих свое движение рек.

Завершается путешествие пятым этапом, где детям дается задание на выбор и нахождение своих, только ими принимаемых объектов природы – это может быть отдельная гора, природный уголок, место над рекой и т.д. Задача состоит в том, чтобы придумать творческое сочинение о смыслах жизни школьника – «это откровение связано с прикосновением сознания к объективации духа человека в бытии» (Сторожакова, 2015, с. 33). Вечером

этого же дня сочинения зачитываются, обсуждаются и комментируются.

Так как речь идет о начале сезона, то предполагается осеннее созерцательное путешествие, созерцательное путешествие начала зимы, начала весны и начала лета, где соответственно пробуждаются глубинные соответствующие этим годовым сезонным этапам состояния. Главное здесь – «сезонные иммагинации», по словам Р. Штайнера (Штайнер, 2005; Lachman, 2007), глубинное чувство осени, зимы, весны и лета.

Далее в аббревиатуре СПАС начинает действовать буква «П» – проживание, а так как речь идет о внешнем контуре, то его реализация переходит в два вида клубов: клуб интеллектуальный и клуб художественно-театральный. Школьники приходят в эти клубы абсолютно добровольно, это не избранные люди, но они самостоятельно избирают себя, испытывая потребность в интеллектуальной созерцательной мыслительной работе. Это клуб интеллектуалов, а также желающих осмысливать глубинные этические и эстетические категории человеческой жизни, – они независимо и свободно приходят в художественно-театральный клуб. Это, естественно, внеклассная работа, требующая особых условий и помещений. Так как категория свободы остается и реализуется, интеллектуальный клуб должен иметь такое оборудование, где школьники могут сидеть в непринужденных позах, разговаривать в полумраке, говорить, вспоминать не торопясь – так, как им позволяет их темпоритм. И самое главное для интеллектуальных клубов – это говорить на глубинные, интересующие детей темы. Этот разговор есть рождение новых тотальных понятий из собственного личностного опыта школьников. Здесь не должно

быть никакого навязывания, никаких формулировок, только внутренний созерцательный опыт проживания, из которого творятся понятия, законы, суждения, умозаключения. Если это 5-й класс, то это разговоры о человеке, о его возможностях, о его практической умелости; если 6-й класс – речь должна идти о земле и отношении человека к ней; в 7-м классе – о вселенной; в 8-м классе – о культуре. В интеллектуальном клубе, как и в созерцательном путешествии, действует та же структура (образ, анализ, смысл, действие, рефлексия), где в качестве действия предполагается участие в проекте. Допустим, в нашем опыте учащиеся 6-го класса, осмысливающие глобальные проблемы земли и пространства, их окружающего, работали над проектом их «Школы будущего». Чистота творения, связанная с проживанием их опыта, выразилась в создании объемного макета школы со школьным двором, в котором они хотели бы учиться, сделанного с любовью из бумаги, картона и любого подручного материала. Красиво оформленный, она выставлялся в классе, а затем был подарен школе. Зимой же клуб работал над категорией «земля» в понятийном смысле и готовил доклады для научной конференции о будущем их учебного заведения, в котором они хотели бы учиться; лучшие участвовали в студенческой конференции. Весной класс создал и оформил целый кабинет гуманитарных дисциплин именно так, как его видят дети. Летом участники интеллектуального клуба весь накопленный мыслительный опыт отдали в дело социализации, где им пришлось работать и помогать школьникам с ограниченными возможностями в детской деревне под Ростовом.

Другое крыло, действующее параллельно в контуре воспитательной ра-

боты, представлено в художественно-театральной форме. Это тоже клуб свободного выражения своего отношения друг к другу и взрослому миру. Завершается каждый сезон театральной жизни постановкой спектакля. Театральная форма выбрана не случайно, так как театр есть синтетический вид искусства и несет в себе сценическое движение, этюдное воображение, создание текстов, сценическое оформление спектаклей, творение декораций и т.д. (Güneysu, Temiz, 2012). Но суть остается прежней – работа театрального клуба осуществляется по структуре (образ, анализ, смысл, действие, рефлексия). Осенью клуб создает образный спектакль символического свойства, например «Сказка странствий», его начало, его интригу. Зимой клуб продолжает работать над глубинным осмыслением ролей и сверхзадачи «Сказки странствий» и представляет фрагменты спектакля. Весной спектакль завершен, его красочность, определенность и завершенность становятся реальностью, «и целое – как живой образ – изображает атомарный факт» (Витгенштейн, 2001, с. 36). Лето требует от участников клуба показа спектакля в социальном пространстве.

Однако во внешнем контуре реализуется разрыв результатов интеллектуального толка и результатов художественно-театрального клуба в силу приближающейся свободы социальной жизни – каникул, и участники альтернативы заказывают адаптационный блок, который состоит из трех этапов: блок информационной адаптации, блок коммуникативной адаптации и блок социальной адаптации. Надо заметить, что блок адаптации в технологии СПАС понимается как особая подготовка к жизни в реальном социуме в условиях школы, как создание искусственных объектов будущей жиз-

ненной реальности. Если так понимать адаптацию, то в блоке информационной адаптации учащиеся с помощью компьютеров, электронных средств готовятся к будущей социализации. На втором этапе в коммуникативном блоке они знакомятся с правилами поведения в будущем блоке социальной адаптации. И наконец, в блоке социальной адаптации они становятся реальными участниками ситуаций ответственности, которые станут основой последней буквы аббревиатуры – «С», под которой подразумевается действительная реальная социализация – «это взаимопроникновение знаковых и символических структур в действующем самосознании субъекта образования» (Шоган, Сторожакова, 2015, с. 45).

Однако что понимать под социальной адаптацией в школе? Ведь этот блок действует в каждом классе, но суть его одна – он связан с ответственным самоуправлением. Дело в том, что школа – это в известном смысле своеобразная фотография социума, это его отражение, и потому взятие на себя школьниками ответственности за школу, пусть в искусственных условиях, и есть социальная адаптация. В действительности это означает участие детей в организации реального процесса обучения и воспитания в школе. В школе объявляется день, а иногда и неделя самоуправления, и здесь учащиеся в зависимости от класса могут выполнять функции директора школы, завуча, работать организаторами молодежного движения, давать уроки по различным предметам, но обязательное условие – все это в обстановке крайней серьезности и ответственности.

Ну и наконец последний этап внешнего контура – собственно социализация. Мы понимаем под социализацией действительное вхождение в реаль-

ную жизнь социума, в человеческие отношения, в судьбы отдельных людей, но все это исключительно ради категории спасения, «глубинного проживания своей жизни» (Шоган, 2015, с. 63). Здесь эта форма выступает в трех ипостасях: первая – человек спасает другого; вторая – человек спасает себя, потому что, помогая другим, он становится лучше; третья – человек спасает другого и спасает себя: «...пробывая друг в друге, представляют человеческую жизнь между рождением и смертью» (Шоган, 2013, с. 54). Нам представляется, что это и есть парадигма современного волонтерства.

Блок социализации для его большей эффективности состоит из трех этапов. Этап первый – самостоятельный выбор направления помощи. Этап второй – специальный тренинг, где группа волонтеров выживает в определенных экстремальных условиях. Это может быть поездка на необитаемый остров, задача которой – выжить любыми средствами, помогая друг другу; а может быть преодоление длительного пути, точное направление которого неизвестно, и участники по карте, взаимодействуя, помогая друг другу, выходят к нужному результату; это может быть какая-нибудь работа, которую нужно срочно закончить, сроки ее сжаты, ответственность высокая, необходимо преодолеть противоречия, возникающие в группе, сотрудничать искренне и честно и сделать это так, чтобы группа ощутила победу и дружеское спасение. Третий этап – это собственно волонтерская работа, настоящая, действительная помощь и спасение людей. Суть этой тринитарности состоит в том, что сначала школьники выбирают для себя в свободной манере объект волонтерства, затем получают опыт самостоятельного выживания и спасения себя и друг

друга, и только получив такой опыт, осмыслив его и апробировав, человек, на наш взгляд, способен участвовать в волонтерском движении, спасать других людей, спасать себя.

Таким образом, перед нами внешний контур технологии СПАС. От созерцательного начала в путешествии, задача которого – пробуждение глубинных чувств и бытийственных оснований человека – субъекта образования, последний переходит к проживанию этих состояний в условиях мыслительной работы интеллектуального клуба и, параллельно, участия всего класса в клубе театрально-художественного направления, где участники получают возможность открыть этику и эстетику современных отношений с помощью театра. Интеллектуальное и глубинно-нравственное объединяются в адаптационном блоке, который включает информационную адаптацию, коммуникативную адаптацию и социальную адаптацию. Все это происходит внутри школы на основе создания искусственных объектов будущей жизни, т.е. будущей социализации. И наконец, сама социализация, понимаемая как волонтерство, как помощь и спасение людей. Внешний контур технологии СПАС изображен на рисунке.

Далее мы переходим к характеристике внутреннего контура, носящего название смысло-предметного. Это

также СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация), но происходит это все внутри внешнего контура, который был показан выше. Первый этап во внутреннем контуре – это созерцание ученичества, выраженное в создании школьной среды, где с помощью цвета, стен и занавесок, ликов и фотографий учащихся школы и учителей создается атмосфера уважения к учению и спокойствие ученичества. Далее созерцательность выходит в коридоры и рекреации школы, где должны быть созданы залы гуманитарные, залы естественно-математические и залы с предметами телесно-эстетического свойства (танцполы, спортивные залы, мастерские и т.д.). «Только в пространстве, специально созданном для возникновения ментальных умонастроений, могут возникать откровения этого уровня, только в пространстве, специально созданном для духовных глубинных диалогов, могут возникать диалоги такого уровня» (Сторожакова, 2006, с. 135). У нас имеется опыт создания залов гуманитарного типа, входя в которые учащиеся попадали в атмосферу ликов великих персон истории и литературы, картин исторического жанра, портретной и пейзажной живописи. Уроки истории, литературы и обществознания начинались именно в этом зале и представляли собой анонс будущего урока. Здесь использовались



Внешний контур технологии СПАС

презентации, музыка. Выступление гостей, студентов, которые настраивали школьников на конкретный урок истории или литературы, на изучение истории искусства или обществознание. Субъект образования имел возможность в этих условиях пережить субстанцию урока, его основную идею, настроиться на оптимизм или трагедийность будущего урочного явления. Когда же дети входили в класс, то музыка, звучащая в зале, продолжала звучать в классе, а на экране высвечивался главный символ урока, с которым дети уже познакомились в зале. Такого рода блок созерцательного отношения к предметам и есть первая буква аббревиатуры СПАС во внутреннем контуре. Он имеет, естественно, свои типы, свои структуры, свои правила, но суть его – в пробуждении целостного чувства, охватывающего будущие уроки.

Литература

1. Витгенштейн Л. Заметки о философии психологии. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
2. Зеньковский В.В. История русской философии. М.: Академический Проект, 2001.
3. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
4. Сторожакова Е.В. Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 1. С. 31–38.
5. Сторожакова Е.В. Старшеклассник в диалоге с вечностью. Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника в образовательном пространстве школы: учеб. пособие. М.; Ростов н/Д: МарТ, 2006.
6. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.
7. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного отношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
8. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Принцип знаково-символических оснований глубинной дидактики // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 6. С. 34–45.
9. Штайнер Р. Антропософия. Фрагмент 1910. М.: Титурель, 2005.
10. Guney, S. and N. Temiz, 2012. Perceptions about drama before and after drama in education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46: 2046–2050.
11. Lachman, G., 2007. Rudolf Steiner: An introduction to his life and work. N.Y.: Tarcher/Penguin.

Reference

1. Wittgenstein, L., 2001. Remarks on the Philosophy of Psychology. Moscow: Dom intellektualnoy knigi. (rus)
2. Zenkovsky, V.V., 2001. History of Russian Philosophy. Moscow: Academicheskyy Project. (rus)
3. Storozhakova, E.V., 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
4. Storozhakova, E.V., 2015. Methodological foundations of the theory of deep dialogue in the context of the essence and content of the concept “deep dialogue”. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 1: 31–38. (rus)
5. Storozhakova, E.V., 2006. Senior student in a dialogue with the eternity. Existential dialogues as a factor of value-semantic development of a high school student's personality in the educational space of school: teaching manual. Moscow; Rostov-on-Don: Mart. (rus)
6. Shogan, V.V., 2013. Memories about the future. Prospects of education in the third millennium. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
7. Shogan, V.V., 2015. Metatechnology of school teaching in the context of deep subject-related poly-attitude. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 61–69. (rus)
8. Shogan, V.V. and E.V. Storozhakova, 2015. The principle of sign and symbolic grounds of deep didactics. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 6: 34–45. (rus)
9. Steiner, R., 2005. Anthroposophy, A Fragment from 1910. Moscow: Titirel. (rus)
10. Guney, S. and N. Temiz, 2012. Perceptions about drama before and after drama in education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46: 2046–2050.
11. Lachman, G., 2007. Rudolf Steiner: An introduction to his life and work. N.Y.: Tarcher/Penguin.

УДК 37.072

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-62-70

Лозовицкая А.А.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАТИВНОЙ
КУЛЬТУРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
(на примере
формирующейся
платформы взаимодействия
Таганрогского института
имени А.П. Чехова
(филиала РГЭУ (РИНХ))
и образовательных
организаций общего
образования)**

Ключевые слова: информационно-коммуникационная культура, социальное партнерство, ландшафт инноваций, новая дидактика.

Стратегической задачей современного этапа развития образования является обеспечение современной и безопасной цифровой образовательной среды, высокого качества и доступности обучения (Паспорт..., <https://storage.strategy24.ru/files/project/201910/999f612027002f513ef33903e7f02317.pdf>; Доступность, качество, комфорт..., <https://minobr.donland.ru/presscenter/lectures/309/>), а также достижение образовательных результатов, декларируемых в рамках содержательного ядра актуальных ФГОС. В декабре 2019 г. была утверждена целевая модель цифровой образовательной среды, ставящая задачи по «повышению качества знаний, совершенствованию умений, навыков, компетенций, построению индивидуального учебного плана, объективному оцениванию знаний, умений, навыков и достижений обучающихся» (Приказ Министерства просвещения РФ..., <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1311899/>). Данные цели не только являются приоритетными для государственных, региональных и муниципальных органов, регулирующих деятельность образовательных структур, но и выступают интеграционными факторами сотрудничества образовательных организаций различного уровня. Педагогическим сообществом активно обсуждаются перспективы выхода образовательного пространства за рамки школьных классов и привычной классно-урочной системы, расширения контекста включенности сегментов социально-культурной среды в актуальную образовательную и культурно-просветительскую деятельность образовательных организаций. Так, инициатива введения проекта «Культура для школьников» предполагает широкое использование интерактивных цифровых технологий. Один

из трех блоков программы называется «Цифровая культура» и включает использование электронных платформ, в частности сайтов учреждений культур, порталов библиотек и исторических ресурсов.

В условиях становления глобально-го сетевого информационно-коммуникативного пространства формируется принципиально новая среда социализации современных детей и подростков. Экспансия компьютерных технологий в образовательный процесс и резкий рост сложности IT-структур позволяют говорить о возникновении процесса сетевой социализации современных детей. Цифровая трансформация современной жизни предполагает использование персональных компьютеров, смартфонов и других средств электронной коммуникации для повседневно-го обыденного применения, которое сопровождает процессы становления личности с детства. Образовательные организации переходят к широкому использованию цифровой образовательной среды, выводя образование на качественно новый уровень (Илалтдинова и др., 2019; Levina et al., 2017; Stacey, Gerber, 2009). Таким образом, сама среда взросления детей выдвигает необходимость комплексного развития информационно-коммуникативной культуры «человека познающего» на всех ступенях обучения.

Среди исследователей нет четкой трактовки понятия «информационно-коммуникационная культура». Основываясь на определениях понятий «информация», «культура» и «коммуникация», в контексте задач нашего исследования актуализируем термин «информационно-коммуникационная культура» как часть общей культуры, ориентированную на личностный аспект развития навыков и умений для поиска, получения, восприятия и

обработки, усвоения и использования информации, а также организации диалога и свободного обмена информацией, в том числе при помощи цифровых устройств.

Исходя из определения цифровой культуры, представляется уместным очертить круг ключевых сущностных компонентов информационно-коммуникативной культуры обучающихся:

- психологическая готовность, основанная на базовых знаниях о цифровой среде;
- четкое понимание процессов сетевого взаимодействия, уверенное владение современными информационными устройствами;
- сознательное ценностное отношение к культуре общения;
- патриотические и нравственные установки личности как ресурс формирования гражданской идентичности;
- мотивированная нацеленность на получение новых знаний;
- развитие навыков саморефлексии и самоанализа.

Вышеперечисленные требования раскрывают ценностные и сущностные аспекты реализации воспитательного и образовательного процессов и позволяют организовать его по нескольким направлениям:

- расширенное изучение дисциплин образовательных областей «Обществознание» и «Информатика»;
- общекультурное воспитание и формирование позитивного отношения к цифровым технологиям;
- языковая подготовка, развитие коммуникативной компетентности, в том числе в области иноязычной культуры;
- воспитание, нацеленное на физическое и психологическое здоровье;
- гражданско-патриотическое воспитание и формирование правовой грамотности.

В рамках общеобразовательного процесса эти направления в той или иной степени находят практическое воплощение, но степень достижения их продуктивности ограничивается конкретными, большей частью узкими моделями взаимодействия, не носящими в большинстве случаев системного характера.

Известно, что в Российской Федерации существует ряд успешных инициатив по разработке отдельных аспектов данной проблемы, в частности в Ростовской области работают центры цифрового образования детей, стационарные и мобильные парки «Кванториум», IT-куб, дом научной коллаборации. Региональный проект «Современная школа» на 2020–2024 гг., реализуемый в рамках национального проекта «Образование», предусматривает обновление материально-технической базы для формирования у обучающихся современных навыков. Одним из ключевых показателей проекта выступает широкое применение цифровой образовательной среды. Так, к концу 2024 г. не менее чем в 70% общеобразовательных организаций Ростовской области реализуют образовательные программы в сетевой форме в целях повышения эффективности использования инфраструктуры и кадрового потенциала системы образования и расширения возможностей детей в освоении программ общего образования (Постановление Правительства Ростовской области от 17.10.2018..., <http://docs.cntd.ru/document/550226694>).

С учетом ряда сюжетов контента целевых ориентиров социально-экономического развития работа по развитию информационно-коммуникационной культуры обучающихся приобретает важное значение, становясь одним из аспектов инновационного развития образования в целом.

Всю полноту актуальных в рассматриваемом ключе направлений работы можно реализовать в рамках разработки системы мероприятий (организационных, мотивационных, содержательных), ориентированных на развитие социально-коммуникативной культуры обучающихся, обеспечение доступа обучающихся к широкому объему информации и поддержку конструктивного взаимодействия и партнерства между представителями различных социальных и профессиональных групп, заинтересованных в повышении качества образования.

Одним из важнейших направлений развития системы высшего образования выступает инновационная деятельность, позволяющая закрепить за вузами роль центров трансформации и модернизации образования в контексте актуальных тенденций развития отрасли. Актуальным аспектом инновационной работы педагогических вузов является разработка аналитических моделей сопровождения образовательной деятельности, а также реализация вариативных моделей обучения на основе взаимодействия образовательных организаций различных уровней.

Опираясь на значимость подобных инициатив, по нашему мнению, принципиально важно рассмотреть ряд организационно-педагогических особенностей конструирования архитектуры партнерства в контексте актуальных тенденций развития системы образования на примере формирующейся и получающей импульсы к развитию в настоящее время платформы взаимодействия Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) и образовательных организаций общего образования.

В соответствии с приоритетными направлениями образовательной по-

литики на базе института активно расширяется ландшафт педагогических инноваций, а наиболее перспективные направления работы масштабируются в рамках работы исследовательских и творческих лабораторий, методических школ и инновационных площадок (Лозовицкая, 2020).

Так, при участии и научно-методическом сопровождении ведущих научных и образовательных структурных подразделений института во взаимодействии с образовательными организациями Ростовской области (в частности, Ростова-на Дону, Таганрога, Неклиновского и Куйбышевского районов) довольно успешно действует ряд областных инновационных площадок. В частности, площадка «Культурно-образовательные практики как механизм развития интеллектуальных, культурных и духовно-нравственных качеств личности детей в модели сетевого взаимодействия общеобразовательных и дошкольных организаций» разрабатывает практико-ориентированные модели развития компетенций в инновационной стратегии организации образовательно-воспитательного процесса. Инновационная площадка «Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет», созданная на базе школ № 10, 38 г. Таганрога и Андреево-Мелентьевского детского сада, разрабатывает концептуальные модели образовательного пространства для развития одаренности на всех ступенях обучения детей. На базе института функционирует научно-исследовательская лаборатория «Детство. Одаренность. Развитие», организующая проектно-исследовательскую работу с обучающимися школ г. Таганрога (проекты «Письма доброты», «Сборник новогодних традиций»). Также осуществляет

консультационную и просветительскую работу учебная лаборатория практической и экспериментальной психологии, «Психологическая клиника» и др.

Все научно-исследовательские и творческие лаборатории занимаются и практической деятельностью. В частности, лаборатории «Особый ребенок», логопедическая лаборатория, лаборатория «Здоровьесбережение и активация резервных возможностей человека» и др. сосредоточены на непосредственном взаимодействии и оказании практической поддержки особым категориям обучающихся. Логопедическая лаборатория кафедры русского языка, культуры и коррекции речи разработала и реализует проект логопедической школы выходного дня «Речеград» для дошкольников и учащихся начальных классов, имеющих недостатки устной речи и психологического развития. Занятия в этой школе проводят студенты-старшекурсники профиля «Логопедия» под руководством опытных преподавателей кафедры. На платформе данного проекта в 2019 г. была открыта «Таганрогская городская общественная организация развития и коррекции речи и межличностных отношений «Речеград»». Также на базе института работают профильно ориентированные школы: летняя языковая школа, языковая школа выходного дня, филологическая, физико-математическая, заочная физико-техническая. В институте реализуется комплексный план формирования функциональной грамотности школьников и укрепления возможностей интеграции культурно-просветительского, духовно-нравственного и гражданско-патриотического аспектов развития школьников и студентов: в частности, программа по антикоррупционному воспитанию молодежи («Правовое просвещение молодежи в

сфере антикоррупционного законодательства: технологическая платформа реализации в системе «школа – вуз»), программа правового воспитания школьников (политико-правовой клуб «Гражданин») и др. (Голобородько и др., 2020).

Признавая важнейшую роль ИКТ-технологий для развития компетенций XXI в., коллектив института взял курс на повышение уровня информационно-коммуникативной культуры всех субъектов образовательного процесса. Развитие подобных инициатив предполагает внедрение цифровых образовательных инструментов в повседневную учебную деятельность каждого обучающегося не только для изучения отдельных курсов, но и для систематического решения частных учебных и творческих образовательных задач. Одним из актуальных направлений работы является трансформация привычной проектной деятельности в междисциплинарные сетевые проекты, также реализуемые в рамках сотрудничества Таганрогского института им. А.П. Чехова и образовательных организаций общего образования. Регулярно организуемые дистанционные научно-практические конференции, круглые столы, видеоконференции, дебаты, онлайн-опросы и прочие формы ИКТ-активности обучающихся обуславливают качественное усвоение и интеграцию знаний различных предметных областей, обеспечивая гармоничное развитие информационно-коммуникативной культуры обучающихся.

Одним из важнейших направлений деятельности института является создание комплексной цифровой экосистемы современного методического и технологического обеспечения образовательной деятельности. На базе института работает научная школа «Медиаобразование и медиакомпе-

тентность», получившая официальный статус ведущей научной школы РФ в области социально-гуманитарных наук. В 2020 г. открыт одноименный научно-образовательный центр. В свете современных вызовов цифровой трансформации обучения активно организуется деятельность по формированию и развитию инструментального владения информационно-коммуникационными технологиями в соответствии с возросшими требованиями к профессиональной деятельности педагогов. Центр повышения квалификации развивает контент профессиональной ИКТ-подготовки, обогащая требования профессиональных стандартов в части информационно-коммуникативной культуры и компетенций специалистов. Особое внимание уделяется стимулированию самообразования и поддержке творческой активности педагогов. Готовность специалистов к разработке авторских электронных образовательных ресурсов обуславливает повышение качества, успешности и конкурентоспособности образования (Anderson, Henderson, 2004; Duncan-Howell, 2010).

Следует отметить, что весьма широкая и многоаспектная палитра взаимодействия вуза с образовательными организациями различного уровня позволяет продвинуться в рефлексии над точками роста образовательного и воспитательного процессов, усилить традиции преемственности уровней образования, а также в значительной степени оптимизировать и расширить возможности использования наиболее продуктивных технологий взаимодействия и масштабирования педагогического опыта, так как в подавляющем большинстве случаев участники партнерских сетей в системе «школа – вуз» становятся своего рода точками кипения в сфере производства и трансляции педагогических инноваций.

Поскольку качество образования является ведущим ориентиром государственной политики, становится очевидным, что внимание федеральной информационной системы оценки качества образования предполагает масштабную дифференциацию ключевых направлений анализа данных. Особенно актуальным, по нашему мнению, является контекстный анализ, выявляющий тенденции и закономерности содержательного анализа результатов обучения. Наиболее масштабным современным источником исследования качества обучения в РФ являются всероссийские проверочные работы, которые анализируют не конкретные оценки обучающихся, а степень развития различных проявляемых ими умений и их соотношения с определенной содержательной областью предмета. Ключевой акцент в оценке качества образования смещается в сторону развития конкретных предметных, метапредметных компетенций и качеств личности обучающихся. Приоритетными для оценки качества образования в стране также являются международные исследования и функциональные исследования качества образования (PISA, НИКО и др.), проводимые посредством ИКТ и ориентированные на оценку не только учебной, но и инновационной деятельности обучающихся. Можно констатировать происходящую переориентацию системы оценки качества общего образования на новые результаты.

Развитие информационно-коммуникативной культуры обучающихся позволяет не только достичь предметных результатов обучения, но и развить коммуникативные, регулятивные и познавательные универсальные учебные действия (УУД), в частности:

- извлекать информацию из различных источников и работать с ней;

- перерабатывать, систематизировать информацию и предъявлять ее различными способами;
- строить продуктивное взаимодействие (вступать в диалог, аргументировать свое мнение, участвовать в коллективном обсуждении);
- осуществлять речевой контроль и корректировать собственное поведение;
- управлять своей деятельностью, планировать, оценивать и прогнозировать ее результаты, осуществлять рефлексию;
- вносить необходимую коррекцию в достигнутые результаты учебной деятельности (как индивидуальной, так и коллективной);
- строить логическую последовательность решения задач, схемы и алгоритмы действий и др.

Подчеркнем, что при развитии информационно-коммуникативной культуры обучающихся становится возможным достижение не только развития УУД, но и их объединение с метапредметными компетентностями, отраженными в основных нормативных документах и федеральных образовательных стандартах. Таким образом, актуальное направление работы, описанное в рамках настоящей статьи, выступает основой целостного развития личности обучающихся.

Сотрудничество с учреждениями высшего образования поможет в реализации профессионального выбора и подготовке к поступлению в вуз. Именно при таком подходе к обучению возможно восполнить некоторые дефициты материального, технологического и инфраструктурного плана, эффективно организовать индивидуально-личностный и междисциплинарный подход к образованию, взаимно обогатить и в значительной мере модернизировать

традиционный образовательный процесс.

В рамках педагогического сообщества муниципалитета подобный подход позволит консолидировать кадровые ресурсы не только для достижения конкретных результатов, но и для повышения мотивации собственного профессионального совершенствования и внедрения инноваций в целостный педагогический процесс. Внедрение организационных и управленческих инноваций, в частности применение автоматизированных информационных систем, создание новых организационных структур в рамках социального партнерства образовательных учреждений (научные лаборатории, центры и пр.), развитие методического и аналитического (например, в части совершенствования инструментария диагностики результатов обучения и воспитания) измерений взаимодействия в области дистанционного образования и электронного обучения, как и другие направления партнерства, призвано обеспечить повышение эффективности функционирования системы образования в весьма широком и многомерном контексте маркеров ее успешности и продуктивности, в том числе имеющих выход на фундаментальные и стратегические вопросы развития института детства как самооценности настоящего, обогащения и совершенствования социокультурной среды взаимодействия школы и общества и др.

Направления педагогического поиска в контексте затруднений функционирования образовательной системы анализируются на различных уровнях. В частности, Стратегией экономического развития Ростовской области до 2030 г. определены ключевые образовательные проблемы: недостаточная эффективность методов и технологий

обучения в общем образовании и нехватка квалифицированных педагогических кадров в общеобразовательных организациях (Постановление Правительства Ростовской области от 26.12.2018..., <https://www.donland.ru/documents/10066/>). В рамках этого документа определяются такие региональные ключевые тренды, как растущий на рынке труда спрос на специалистов ИКТ-сферы, цифровизация образования в контексте развития смешанной педагогики и др. Изучаемая нами информационно-коммуникационная культурная составляющая обучения в контексте развития сотрудничества образовательных организаций созвучна общим целям государственной политики РФ, рассматривающим образование как важнейший фактор формирования кадрового потенциала.

Обеспечение профессионализма и высокой квалификации кадров во всех отраслях станет возможным только при построении проактивной образовательной системы. В этом контексте весьма перспективными являются целевые ориентиры приоритетных национальных проектов, акцентирующих цель вхождения РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования и обеспечению его глобальной конкурентоспособности (Паспорт..., <https://storage.strategy24.ru/files/project/201910/999f612027002f513ef33903e7f02317.pdf>)01]. Комплексное введение институциональных механизмов поддержки качества образования, на наш взгляд, позволит аккумулировать значительный инновационный потенциал и консолидировать усилия для значительного повышения качества отечественного образования.

Полагаем, что в условиях сложной социально-экономической ситуации в контексте пандемии и возрастания значимости информационно-комму-

никационной культуры для продуктивного осуществления дистанционного обучения и опосредованных форм организации педагогического процесса представляется важным:

- провести анализ коммуникационных платформ взаимодействия детей и педагогов в информационно-образовательной среде;
- осуществить анализ учебного контента информационно-образовательной среды;
- оптимизировать ресурсное обеспечение;
- консолидировать методические разработки для создания целевых программ повышения качества образования.

Таким образом, развитие информационно-коммуникативной культуры, в том числе за счет расширения образовательного пространства при организации сотрудничества образовательных организаций, является важным фактором повышения качества образования, многоаспектного обогащения образовательной среды как общественного блага и приоритетной точки роста образовательных систем муниципального, регионального и федерального уровней.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 02.12.2019 № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды». URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1311899/>.
2. Паспорт национального проекта «Образование». URL: <https://storage.strategy24.ru/files/project/201910/999f612027002f513ef33903e7f02317.pdf>.
3. Постановление Правительства Ростовской области от 17.10.2018 № 646 «Об утверждении Государственной программы Ростовской области «Развитие образования». URL: <http://docs.cntd.ru/document/550226694>.
4. Постановление Правительства Ростовской области от 26.12.2018 № 864 «Об утверждении Стратегии экономического развития Ростовской области на период до 2030 года». URL: <https://www.donland.ru/documents/10066/>.

5. Голобородько А.Ю., Волвенко А.А., Горбаткова О.И. Развитие кадрового потенциала вуза: смысловые акценты и инновационные векторы (на примере Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)») // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды XVII Международной науч.-практ. конф. Ростов н/Д: РГУПС, 2020. С. 299–311.
6. Доступность, качество, комфорт донского образования для всех и каждого: доклад министра общего и профессионального образования Ростовской области Л.В. Балиной на областной педагогической конференции работников образования. URL: <https://minobr.donland.ru/presscenter/lectures/309/>.
7. Илалтдинова Е.Ю., Беляева Т.К., Лебедева И.В. Цифровая педагогика: особенности эволюции термина в категориально-понятийном аппарате педагогики // Перспективы науки и образования. 2019. № 4. С. 33–43.
8. Лозовицкая А.А. Ландшафт инноваций в сфере психолого-педагогической диагностики в контексте стратегии модернизации системы образования РФ до 2030 года // Национальное здоровье. 2020. № 1. С. 98–104.
9. Anderson, N. and M. Henderson, 2004. e-PD: Blended models of sustaining teacher professional development in digital literacies. *E-Learning and Digital Media*, 1 (3): 383–394.
10. Duncan-Howell, J., 2010. Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41 (2): 324–340.
11. Levina, E.Y. et al., 2017. Structure and content of e-learning information environment based on geo-information technologies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13 (8): 5019–5031.
12. Stacey, E. and P. Gerber, 2009. Introduction to blended learning practices. In: Stacey, E. and P. Gerber (Eds.). *Effective blended learning practices: Evidence based perspectives in ICT-facilitated education* (pp. 1–19). Hershey, PA: IGI Global.

Reference

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 649 dated 02.12.2019 “On approval of the target model of the digital educational environment». URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1311899.> (rus)
2. Passport of the national project “Education”. URL: <https://storage.strategy24.ru/files/project/201910/999f612027002f513ef33903e7f02317.pdf>. (rus)
3. Resolution of the Government of the Rostov Region dated 17.10.2018 No. 646 “On approval of the State Program of the Rostov Region “Education Development”. URL: <http://docs.cntd.ru/document/550226694.> (rus)

4. Resolution of the Government of the Rostov Region dated 26.12.2018 No. 864 "On approval of the Strategy for economic development of the Rostov Region for the period up to 2030". URL: <https://www.donland.ru/documents/10066>. (rus)
5. Goloborodko, A.Yu., A.A. Volvenko and O.I. Gorbatkova, 2020. Development of the personnel potential of a university: semantic accents and innovative vectors (case study of Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of RSEU). In: Higher School Teacher in the XXI Century: Proceedings of the XVII International Scientific and Practical Conference (pp. 299–311). Rostov-on-Don: Rostov State Transport University. (rus)
6. Accessibility, quality, comfort of Don education for everyone: report of the Minister of General and Professional Education of the Rostov Region L.V. Balina at the Regional pedagogical conference for education workers. URL: <https://minobr.donland.ru/presscenter/lectures/309>. (rus)
7. Ilaltdinova, E.Yu., T.K. Belyaeva and I.V. Lebedeva, 2019. Digital pedagogy: features of the term evolution in the categorical and conceptual apparatus of pedagogy. Prospects of Science and Education, 4: 33–43. (rus)
8. Lozovitskaya, A.A., 2020. Landscape of innovations in the field of psychological and pedagogical diagnostics in the context of the strategy of modernization of the education system of the Russian Federation until 2030. National health, 1: 98–104. (rus)
9. Anderson, N. and M. Henderson, 2004. e-PD: Blended models of sustaining teacher professional development in digital literacies. E-Learning and Digital Media, 1 (3): 383–394.
10. Duncan-Howell, J., 2010. Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. British Journal of Educational Technology, 41 (2): 324–340.
11. Levina, E.Y. et al., 2017. Structure and content of e-learning information environment based on geo-information technologies. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13 (8): 5019–5031.
12. Stacey, E. and P. Gerber, 2009. Introduction to blended learning practices. In: Stacey, E. and P. Gerber (Eds.). Effective blended learning practices: Evidence based perspectives in ICT-facilitated education (pp. 1–19). Hershey, PA: IGI Global.

УДК 37.013:37.041
DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-71-76

**Шостак Е.В.,
Донской Д.Ю.,
Нестерова А.В.**

РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «САМООБРАЗОВАНИЕ» В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, учебно-познавательная деятельность, самоорганизация, самообразование, компетенции.

Модернизация системы образования Российской Федерации обусловлена изменениями, происходящими во всех аспектах жизнедеятельности людей. Для современного человека жизненно необходимы навыки не только социальные, но и некоторая степень компетентности в использовании информационных средств связи. Перечисленное – это лишь компетенции, которыми необходимо овладевать. А зачастую навыки использования цифровых средств коммуникации приходится приобретать самому, так же как и овладевать современными средствами учета, отчетности, заполнения форм документов и т.п., которые все чаще появляются на рабочих местах практически во всех профессиях. Для того чтобы овладеть новым навыком или изучить новый материал, необходима строгая, четко продуманная самоорганизация. А применение самоорганизации невозможно без самообразования – одного из основных видов образования в современном мире (Анисимов, Демкина, 2015). Чтобы человек мог решать поставленные задачи, находить и, самое главное, усваивать новую информацию, необходимо развивать творческую составляющую личности. Необходимо дать понять обучающемуся, что он может выступать не только потребителем знаний, но и их производителем (Гершунский, 1998).

И.Н. Кузнецов определяет цель самообразования как «предвосхищаемый личностью уровень знаний, умений и навыков в определенной области, а также успехи в деятельности, которые для личности являются желательными и определяют направление и содержание деятельности, нацеленной на решение поставленных задач и достижение намеченных жизненных планов. Наметив цель самообразова-

ния, личность выбирает средства для ее осуществления» (Энциклопедия студента, 2004).

В.В. Байлук выделяет определенные показатели образовательной деятельности, первый из которых – уровень усвоения информации из разных областей науки. Это обусловлено тем, что современные открытия чаще всего делаются на стыке наук, например в биофизике, биохимии, астрофизике и т.д. Следующий показатель самостоятельной деятельности – это способность творчески мыслить. Современные задачи, ставящиеся перед обучающимися, требуют творческого подхода, производства чего-то нового, поиска иного способа решения поставленной задачи. А для решения задачи зачастую требуется разработка новых подходов, что достигается научно-исследовательской или же проектной деятельностью, которая выступает очередным показателем самостоятельной деятельности. Постоянная проектная деятельность подразумевает формирование устойчивой потребности в самообразовательной деятельности и ее самосовершенствовании, потому что без постоянного развития навыков самостоятельной деятельности умение производить новые знания и решения сходит на нет (Байлук, 2012). Но прежде чем приступить к исследованию самообразования, в современных условиях образования и образовательной деятельности необходимо четко понимать, что в научной среде подразумевают под термином «самообразование».

Понимание и осмысление понятий «самообразование» и «способность к самообразованию» лучше всего начинать с истории их развития в историческом и философском аспектах. Анализ педагогической литературы по исследуемому вопросу позволяет заклю-

чить, что Сократ был одним из первых, кто использовал понятия саморазвития и самообразования (V–IV в. до н.э.). Его метод эвристических бесед, в дальнейшем получивший название сократовских бесед, ставил главной целью задать правильные вопросы, чтобы собеседник самостоятельно пришел к верному выводу или же в процессе дискуссии ответ открывался не только ученику, но и учителю. Можно сказать, что это прообраз так называемого проблемного обучения, где зачастую для решения проблемы имеющихся знаний недостаточно. И тут проявляется главная педагогическая мысль Сократа, состоящая в том, что одна из главных задач в жизни человека – это нравственное самосовершенствование, поскольку основным педагогическим противоречием при проблемном обучении является различие между уровнем поставленных задач и уровнем знаний обучающихся.

Здесь также следует отметить, что для выполнения того или иного вида деятельности наличие профессиональных навыков необязательно, достаточно в ходе самообразования постигнуть азы интересующей профессии, а в дальнейшем опыт быстрее нарабатывается, и через определенное время из такого человека получается отличный специалист, при условии, конечно же, что в ходе профессиональной деятельности человек будет самосовершенствоваться.

Но не только Сократ считал самообразование основным методом развития и познания. Его последователь Платон, по праву считающийся одним из основоположников идеализма, предложил один из первых способов познания – созерцание вечных эйдосов. Эйдос у Платона это некая идея, воплощающая истинно существующее бытие, а материя выступает в роли небытия,

из чего следует, что без идеи не может существовать и материя. И именно созерцание этих «идей», их осмысление и достижение является путем саморазвития и познания мира. Следующим из последователей Сократа, не обделивших своим вниманием тему самообразования, был Аристотель. Он утверждал, что самообразование необходимо рассматривать как основу становления личности, нацеленной на поиск новых знаний.

Рене Декарт, положивший своими работами начало рационализму, призывает все подвергать критике и принимать за истину только те аспекты, что мыслятся вполне отчетливо и ясно. Он отводил основную роль в познании не опыту и экспериментам, а работе ума, теоретическому мышлению, что является еще одним видом самоорганизации.

Пьер Абеляр – французский богослов, философ и педагог XII в. Лекции Абеляра принесли ему огромную славу. Благодаря своим знаниям он смог превзойти прочих учителей философии и богословия Парижа. Пьер Абеляр учил достигать высокого общественного положения с помощью образования, утверждая, что знание – это прежде всего результат самостоятельной работы.

Уильям Эшби в 1947 г. опубликовал статью «Принципы самоорганизующейся динамической системы», где впервые использовал термин «самоорганизующаяся система» (Ashby, 1947). Эшби считает, что гениальность (исключительные творческие способности) не существует. Гений – это 99% труда и 1% счастливого стечения обстоятельств. Получается, что гений тот, кто самостоятельно и с большим трудом им становится.

Проблема самообразования имеет несколько традиционных подходов.

Зачастую они представлены с позиции педагогических методов и технологий по развитию личности и с точки зрения философии. Все они направлены на изменение в лучшую сторону отдельных качеств личности и достижения поставленных целей всеми возможными способами. Зачастую понятия «самообучение» и «самообразование» практически не разделяют между собой (Насыпаная, 2017).

Основатель научной педагогики, основоположник современной педагогической системы Ян Амос Коменский в своей работе «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» развивает мысль о том, что образование человека не заканчивается после школы. Человек должен заниматься самообразованием и саморазвитием на протяжении всей своей жизни.

Говоря о термине «самообразование», нельзя не упомянуть гуманистические работы таких философов и писателей, как Вольтер, Гете, Руссо. Жан-Жак Руссо много занимался самообразованием, так как не получил систематического школьного образования. По мнению Руссо, человек благодаря самообразованию развивается, приобретает бесценный опыт, становится усидчивее и терпеливее. Идею самостоятельного добывания знаний он считал ведущей в обучении. Образование, по его мнению, должно осуществляться без использования программ, расписаний, принуждения и учебников. Ребенку необходимо создавать условия, в которых он постоянно задает вопросы, ставит многое под сомнение, а учитель помогает ему в этом.

В России борьба с неграмотностью большинства населения велась благодаря популяризации самообразования как идеи. Для того чтобы развить самостоятельное мышление и побудить

к самообразованию, широко продвигалось чтение книг. Вклад таких ученых и деятелей культуры и науки, как М.В. Ломоносов и А.Н. Радищев, в пропаганду самообразования огромен. Самостоятельное обучение и развитие сыграло большую роль в жизни Ломоносова и стало во многом определяющим фактором становления его личности. Эрудиция и знания этого ученого вывели самообразование и просто образование, в том числе и высшее, в простой народ. Важную роль школы в процессе развития у обучающихся самостоятельности выделял Радищев, который считал, что школа должна поощрять и стимулировать у школьников самостоятельную деятельность.

Увеличение числа людей, имеющих образование, поспособствовало развитию и популяризации чтения как основы для получения самостоятельных знаний. С этим связана ценность воззрений такого педагога, как Н.Г. Курганов, которые можно считать определенным вкладом в теорию самообразования. В 1769 г. он выпустил свою работу под названием «Письменник». Она представляла собой сборник полезных знаний в области философии, астрономии, физики, мореплавания и др. В культурно-историческом плане это было первое пособие по самообразованию.

Потребность в самообразовании широких масс общества обусловливается активизацией революционных движений, отменой крепостного права, вовлечением в социальную жизнь и общественную деятельность большого числа граждан из различных слоев населения. В 60-х гг. XIX в. литературные издания как средство для массового просвещения и самообразования приобретают особое значение.

В 80-х гг. XIX в. многие издания регулярно публиковали статьи по от-

дельным проблемам самообразования, а также размещали программы и рекомендации для занимающихся самообразованием.

Немногом позже, в 1890-х гг., публиковались руководства, пособия и научно-популярная литература для беднейших слоев общества, помогающие в самостоятельном овладении знаниями. Н.И. Кареев написал множество работ, где раскрывает теоретические основы самообразования. Под этим термином он понимал чтение серьезных книг и статей, отмечая, что при прочтении происходит удовлетворение умственных потребностей. В 1892 г. появился первый библиографический указатель «Книга о книгах» под редакцией И.И. Янжула, содержащий большое количество квалифицированных аннотаций как русских, так и иностранных книг.

Анализируя понятие «самообразование», обратимся к исследованиям XX в. В 1960–1980-х гг. такие ученые, как В.П. Бондаренко, Н.Ф. Голованова, А.К. Громцева, Л.В. Занков, Л.А. Земскова, Ю.Г. Любимцева, Б. Ф. Райский, Л.Н. Сергеева, В.А. Сухомлинский и др., разрабатывали важнейшие проблемы самообразования. Главная мысль всех исследователей состоит в том, что самообразование следует рассматривать как часть непрерывного образования и как познавательную деятельность, вполне самостоятельную и имеющую сложную структуру.

Переход из индустриального в постиндустриальное общество (конец XX – начало XXI в.) выдвигает новые требования к личности, такие как владение определенными навыками и компетенциями, а также желание и умение развиваться самостоятельно. Увеличение потока информации из различного рода источников и многообразие ее должны заставить чело-

века самостоятельно ее усваивать, структурировать, подвергать сортировке, обрабатывать и анализировать, превращая в инструмент повышения квалификации. Это умение является необходимым свойством личности, ведь самообразование направлено на образование и развитие человека в течение всей его жизни (Walters, 2020).

В пирамиде Маслоу одна из потребностей – самореализация себя в профессиональной деятельности (Maslow's hierarchy... URL: <https://educationlibrary.org/maslows-hierarchy-of-needs-in-education/>). Для востребованности личности как профессионала необходимо постоянное развитие, также это обусловлено быстроизменяющимися техническими и социальными условиями труда. Еще самообразование – это осознанный акт творческой деятельности и путь к получению новых, более прочных знаний.

Задача профессионала состоит в том, чтобы иметь высокий уровень квалификации как можно дольше. А в условиях быстроразвивающихся цифровых и информационных технологий добиться этого зачастую можно самообразованием. Следовательно, одним из основных требований к профессионалу является желание и умение самостоятельно повышать свою квалификацию.

Для повышенной конкурентоспособности профессионал должен обладать следующими компетенциями, помогающими ему самостоятельно развиваться: тайм-менеджмент (правильное распределение времени дает улучшение результатов в работе и учебе), работа с современными источниками информации, такими как онлайн-курсы, интернет-статьи, электронные библиотеки. Немаловажным аспектом является и мотивация обучения. Эффективность самостоятельного обуче-

ния часто будет выше только из-за внутренней мотивации обучающегося, так как никто не заставляет учиться и искать информацию (Брызгунова, 2012).

Самообразование относится к обучению в чистом виде. Человек берет на себя задачу получения знаний ради собственной выгоды. Во взрослом возрасте не существует учебной программы, обязывающей нас учиться и продвигаться в жизни или карьере. Тратим ли мы время, чтобы стать экспертами в своей области, зависит от нас. Спрашиваем ли мы себя, что важно в жизни и как научиться развиваться так, чтобы получать истинное удовлетворение, остается на усмотрение нас самих (Столин, 1985).

Историческое развитие процессов становления понятия «самообразование» как феномена, присущего социальному обществу, представленное здесь в контексте развития общества, подводит нас к мысли, что смена технологий самостоятельного образования обусловлена совокупностью различных факторов, таких как социальные и индустриальные, в том числе и общей логикой непрерывного развития технологий и образования. Очевидно, что самообразование, развиваясь в рамках общего образования, выделяется в отдельный процесс, а социальные последствия действия этого процесса и изменений, которые он вносит в повседневную жизнь, все больше сказываются на развитии системы образования и человечества в целом и диктуют социальные и педагогические условия будущих социальных изменений. Становится ясно, что функции самообразования в регулировке социальных аспектов жизни человека в дальнейшем будут проявляться более отчетливо. Следовательно, требуются более глубокие исследования самостоятельности в

развитии обучающихся в современных условиях. Взаимосвязь и взаимообусловленность общества и самообразования как явлений разноуровневых весьма неоднозначна. Поэтому возникает задача очертить границы данного взаимодействия, показать его механизмы, особенно в контексте цифровизации и информатизации, которые дают практически неограниченные возможности саморазвития. Объективное развитие феномена самообразования стало своего рода социальным заказом для его социологической рефлексии.

Литература

1. Анисимов Ю.С., Демкина Е.В. История возникновения и развития дефиниций «самоорганизация» и «самообразование»: философский и историко-педагогический аспекты // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2015. № 3. С. 23–30.
2. Байлук В.В. Человечествознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как закон успеха. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012.
3. Брызгунова Е.Н. Самообразование как основа успешности человека // Педагогическое мастерство: материалы I Международной науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012. С. 310–312.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998.
5. Насыпаная В.А. Сущность понятия «самообразование» и его взаимосвязь с понятием «математическая культура» // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Международной науч. конф. СПб.: Свое издательство, 2017. С. 182–186.
6. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: дис. д-ра психол. наук. М., 1985.
7. Шуклина Е.Л. Технологии самообразования: социологический аспект // Общественные науки и современность. 1999. № 5. С. 140–151.
8. Энциклопедия студента / сост. И.Н. Кузнецов. Минск: Книжный дом, 2004.
9. Ashby, W.R., 1947. Principles of the self-organizing dynamic system. Journal of General Psychology, 37: 125–128.
10. Maslow's hierarchy of needs in education. URL: <https://educationlibrary.org/maslows-hierarchy-of-needs-in-education/>.
11. Walters, D., 2020. The mind, the heart and the joule in the crown: a holistic approach to lifelong learning. Thinking Skills and Creativity, 11 Nov. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100755>.

Reference

1. Anisimov, Yu.S. and E.V. Demkina, 2015. History of the emergence and development of the terms "self-organization" and "self-education": philosophical and historical-pedagogical aspects. Bulletin of Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology, 3: 23–30. (rus)
2. Bayluk, V.V., 2012. Human knowledge. Self-educational realization of an individual as the key to success. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (rus)
3. Bryazgunova, E.N., 2012. Self-education as the basis of human success. In: Pedagogical skills: Proceedings of the International Scientific Conference (pp. 310–312). Moscow: Buki-Vedi. (rus)
4. Gershunsky, B.S., 1998. Philosophy of education for the XXI century. Moscow: Sovershenstvo. (rus)
5. Nasypanaya, V.A., 2017. The essence of the concept "self-education" and its relation to the concept "mathematical culture". Aspects and trends of pedagogical science: Proceedings of the III International Scientific Conference (pp. 182–186). St. Petersburg: Svoye izdatelstvo. (rus)
6. Stolin, V.V., 1985. Cognition of self and attitude to self in the structure of self-consciousness of an individual: Doctoral Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
7. Shuklina, E.L., 1999. Technologies of self-education: sociological aspect. Social Sciences and Modernity, 5: 140–151. (rus)
8. Kuznetsov, I.N. (Ed.), 2004. Student Encyclopedia. Minsk: Knizhnyi Dom. (rus)
9. Ashby, W.R., 1947. Principles of the self-organizing dynamic system. Journal of General Psychology, 37: 125–128.
10. Maslow's hierarchy of needs in education. URL: <https://educationlibrary.org/maslows-hierarchy-of-needs-in-education/>.
11. Walters, D., 2020. The mind, the heart and the joule in the crown: a holistic approach to lifelong learning. Thinking Skills and Creativity, 11 Nov. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100755>.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- **Белоусова Т.Ф., Петрова В.В.** Наиболее типичные затруднения в изучении иностранного языка
- **Татаринцева Н.Е., Кузьминых Г.М.** Использование элементов народно-прикладного искусства в развитии графомоторных навыков у старших дошкольников
- **Троян Е.И., Муслимов Р.А.** Реализация внутрипредметной интеграции в обучении сотрудников полиции комплексному выполнению боевых приемов борьбы на основе техники бросков борьбы самбо
- **Тупкалова Л.Ю.** Модель «перевернутого класса» в рамках дистанционного обучения иностранным языкам студентов неязыковых факультетов
- **Цимбалюк А.А., Андриенко А.А.** Лингводидактический потенциал современных английских анекдотов
- **Бирюкова И.А.** К вопросу об обучении порядку слов студентов языкового института

УДК 372.881.1

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-79-86

**Белоусова Т.Ф.,
Петрова В.В.**

НАИБОЛЕЕ ТИПИЧНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: затруднение, система языка, интерференция, функции языка, коммуникативная компетентность.

В современном мире знание иностранных языков не является роскошью. Это уже необходимость. Конечно, ключевую роль играет английский язык. На международной арене он является средством общения, а во многих странах – государственным языком. Вот почему так важно его изучать. На первый взгляд, английский язык изучать легко, но это не всегда так. К сожалению, учащиеся сталкиваются с затруднениями. И для многих из них освоение языка остается испытанием. Надо сказать о том, что такие психологи и методисты, как Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, в своих работах рассматривают проблему затруднений учащихся в изучении иностранного языка (Гальскова, 2012; Гальскова, Гез, 2006; Зимняя, 2013). Известно, что затруднения могут быть вызваны разными причинами. В этой статье мы рассмотрим наиболее типичные.

Говоря о затруднениях, мы не можем не рассмотреть само понятие. Затруднение – это «трудно преодолимое препятствие, помеха» (Ушаков, 2014, с. 168). Проанализировав большое количество помех, с которыми сталкиваются учащиеся, мы объединили их в следующие группы.

Психологические затруднения. К сожалению, именно эта группа затруднений больше всего мешает изучать язык. Но надо заметить, что человек создает их себе сам.

Все начинается с ошибочной постановки цели или даже ее отсутствия. Во многих школах ученики изучают язык по принуждению, как этого требует от них программа, учителя. Процесс обучения затягивается, материал совсем не усваивается. Другие учащиеся хотят изучить язык, потому что это модно. Довольно часто можно услышать такую фразу: «Без английского никак». Но абстрактная, нечеткая цель не при-

ведет к результату. Мотивация обучения исчезнет и больше не появится никогда. Цель должна быть понятной, ясной. Изучать язык надо для того, чтобы а) смотреть фильмы в оригинале; б) чувствовать себя свободно во время общения с иностранцами; в) поступить в элитное учебное заведение; г) получить новую, более высокооплачиваемую работу; д) путешествовать. Только так можно понять, какую пользу принесут новые знания.

Само ожидание, что вас кто-то научит, является типичной помехой. Учащиеся часто перекалывают ответственность на преподавателей, особенно репетиторов, думая, что они их научат. Конечно, это совсем неправильно. Мы должны помнить, что результат зависит от самого человека. Как говорится, под лежащий камень вода не течет. Наставники, учителя только оказывают помощь, направляют деятельность ученика, когда он что-то не понял. Но это не значит, что взрослые будут учить материал вместо учащегося. Надо заниматься каждый день, пусть по десять минут, если даже преподаватель ничего не задал. Только сам человек способен заставить себя учиться качественно и плодотворно.

Большинство считает, что все сразу должно быть правильно, без ошибок. К сожалению, этот страх не позволяет ученику двигаться дальше. Учащийся или остается на своем уровне, или замыкается в себе, не желая продолжать обучение. Но опыт показывает, что совершать ошибки нужно и даже необходимо. Пытаясь избежать ошибок, человек лишает себя практики. Когда вы ошибаетесь, то лучше усваиваете тему, проверяете, все ли вы поняли верно. Не надо бояться говорить: «Рим строился не один день». Бернард Шоу писал: «Успех заключается не в том,

чтобы никогда не делать ошибок, а в том, чтобы никогда не повторять их».

Более того, слишком завышенная самокритика мешает изучению языка. Многие ученики ставят высокие и недостижимые планки, сами себе создавая препятствия. На практике учителя часто наблюдают, как ученик пытается добиться высокого результата за максимально короткий отрезок времени. Учащийся хочет научиться писать без ошибок, говорить на английском плавно и свободно. В таких ситуациях могут возникать трудности, из-за которых ученик бросает занятия, опускает руки. Надо помнить, что для языка скорость не имеет значения. Стоит задуматься о правдивости языковых курсов, которые обещают научить языку за три месяца. Здесь действуют другие законы: чем чаще и дольше вы будете нацелены заниматься – тем быстрее будете идти к поставленной цели.

Никогда не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня. К сожалению, часто можно слышать: «Я сделаю это завтра», «У меня нет времени». Неорганизованность – одна из самых распространенных помех. В изучении языка важна методичность. Как уже было сказано, нужно составить для себя график, распределить свое время. Если ученик решил обучаться самостоятельно, то он должен построить занятия так, чтобы уроки проходили не реже трех раз в неделю. Лучше – каждый день. Нужно соблюдать режим так часто, как позволит сила воли.

Далее. Не надо углубляться в буквальный перевод каждого слова. Нужно помнить о том, что в этом нет никакой необходимости. Нужно выбрать те книги, которые будут интересны ученику, соответствовать его уровню. Подойдут произведения, которые написаны живым, современным языком. Достаточно понять смысл самого тек-

ста. При регулярном чтении ученик будет расширять словарный запас и запоминать различные грамматические конструкции.

Неиспользование языка в жизни также сказывается отрицательно. Ученик может постепенно терять знания, которые он приобрел, если не будет их использовать в повседневной жизни. Язык надо постоянно практиковать. И сейчас это проще, потому что существует много способов, которые помогают поддерживать уровень английского. Учащиеся могут смотреть фильмы на английском, слушать книги, ходить в разговорный клуб, заводить penfriends. Главное – нужно наслаждаться и пользоваться знаниями.

Итак, мы рассмотрели типичные психологические затруднения, с которыми сталкиваются учащиеся. Они вызваны как объективными, так и субъективными (мотивационными, эмоциональными) факторами и в психологии объединены термином «личностные трудности обучения». В научных исследованиях ученые, психологи описывают типичные затруднения, которые возникают в процессе обучения, а также их возможные причины (Ананьев, 2001; Колкер, Устинова, 2004).

Грамматические затруднения. Эта группа затруднений занимает одно из ведущих мест для русскоговорящих обучающихся.

Во-первых, учащиеся должны понимать, что грамматическая система английского языка сильно отличается от русской, потому что другой язык – это совсем другой образ мыслей. Причина затруднений заключается в таком понятии, как интерференция. Под интерференцией (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* – касаюсь, ударяю) понимают взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковых

контактах, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается она в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного (Ярцева, 2002). Известно, что в русском языке свободный порядок членов предложения. Это значит, что в предложении нет строго закрепленного места за тем или иным его членом. К сожалению, когда ученики изучают иностранный язык, они перекладывают нормы родного языка на изучаемый. Английский язык очень структурирован по своей сути. В нем место для каждого члена предложения строго зафиксировано, потому что в английском отсутствуют падежи и падежные окончания. Вот почему в русском языке мы можем себе позволить сказать «Очень сильно она любит своих родителей», а в английском мы должны перевести *She likes her parents very much*.

Второй момент – глаголы связки и вспомогательные глаголы. Мы можем сказать «Я свободен», «Брат сейчас в школе», «Осень», «Ветер». В английском глаголы есть всегда, забывать про них нельзя, иначе предложения потеряют смысл для англоговорящего. Правильный вариант – *He is a lawyer*, *The children are clever*.

Вспомогательные глаголы *do/does* вызывают затруднения у учащихся. Мы говорим «Он не ходит в школу», поэтому так и хочется сказать *He not go to school* вместо *He does not go to school*. А предложение «Ты знаешь Питера?» хочется перевести *You know Peter?*, хотя правильно – *Do you know Peter?*

Следующее затруднение – категория лица. Учащиеся часто забывают про окончания *-s/-es* в глаголах, которые употребляются после местоимений и существительных в третьем лице и единственном числе (*he, she, it, a dog, a tree*) в настоящем простом времени (*Present Simple*). В разговорной

речи ученики сосредоточены на том, что сказать, поэтому иногда забывают о том, как сказать. Например, «Я люблю играть в хоккей» переводится как *I like playing hockey*, и «Она любит играть в хоккей» так и хочется перевести *She like playing hockey* – вместо правильного варианта *She likes playing hockey*.

Употребление предлогов. Сама система английских предлогов сложная. И в английском языке может не быть предлога там, где в русском языке он есть. Например: *I play guitar* (затруднение состоит в том, что ученики добавляют предлог – *on*: «Я играю НА гитаре»). Конечно, в русском языке мы указываем, НА каком инструменте мы играем. Как бы странно ни звучало, в английском предлог не нужен вообще.

Рассмотрим другие затруднения, которые связаны с предлогами:

- *to/on*. *Let's go TO the kitchen* (неправильно: *ON the kitchen*) – «Пойдем НА кухню». В английском языке предлог *on* в большинстве случаев означает буквально «на поверхности чего-то» (Cambridge Dictionary..., <http://dictionary.cambridge.org>). А предлог *to* указывает на направление;
- *at/on*. Ученики часто используют предлог *on* с такими словами, как *concert, theatre, meeting*: *I can't answer now! I'm ON a concert/theatre/meeting*. Изучив Cambridge Dictionary, мы понимаем, что единственно верным предлогом является *at*, который используется, чтобы показать место или положение чего-то или кого-то;
- *in/on*. Ученики употребляют *on* со словами *tree* и *picture*. Надо помнить о том, что они требуют предлога *in*. Конечно, в нашем языке картина воспринимается как плоский объект, который требуют предлога «на». Ср.: *The bird is ON the tree*

(так нельзя писать, это типичная ошибка для русскоговорящих) – *The bird is IN the tree* (правильный вариант); *There are flowers ON the picture* (неправильный вариант) – *There are flowers IN the picture* (правильный вариант.) Когда мы говорим «*on/на*», мы подразумеваем положение относительно поверхности, а используем «*in/в*», когда говорим о положении внутри объемного объекта (Cambridge Dictionary..., <http://dictionary.cambridge.org>). Эти примеры помогают нам понять, что все мы по-разному представляем деревья и картины. Для англоговорящих – это объемные предметы, для русскоговорящих – предметы, которые находятся на поверхности.

Употребление артиклей также вызывает затруднение у учеников. Некоторые считают артикли мелочью, необязательной частью речи. Это заблуждение. Артикль обладает различными функциями в речи. Морфологическая функция артикля заключается в том, что он служит показателем имени существительного. Если вы пропустите артикль, некоторые слова (например, *lift, answer* или *fly*) из существительных могут превратиться в глаголы. Это недопустимо. Синтаксическая функция артикля заключается в том, что он определяет границу атрибутивного словосочетания: *the leaves, the green leaves*. В этой функции он может быть заменен любым другим определителем имени: *those dark green leaves*. Основной семантической функцией артикля, как утверждал С.Д. Кацнельсон, является актуализация понятия (Кацнельсон, 2009). Другими словами, артикль соотносит то или иное понятие с действительностью. Если учащиеся не будут употреблять артикли, носитель языка, конечно, поймет, о чем говорит ученик, но ему придется догадываться,

имеется в виду какой-то конкретный предмет или нечто общее.

Итак, разница в системах русского и английского языков препятствует пониманию смысла высказывания, влияет на продолжение коммуникации. Обучающиеся склонны опираться на языковые нормы родного языка и в случае их несовпадения сталкиваются с проблемой интерференции.

Фонетические затруднения. Надо сказать о том, что изучение английского произношения является достаточно сложным аспектом для русских, потому что два языка относятся к разным ветвям индоевропейской семьи языков, поэтому возникают различные затруднения при изучении их фонетических систем (Jeremy, 2011).

Во-первых, большинство названий букв английского алфавита соответствует произношению некоторых слов. Например, английская буква «b» произносится как английский глагол *be* – быть, а буква «c» произносится как слово *see* – видеть. В русском языке такое явление почти не встретишь.

Во-вторых, в русском отсутствует долгота/краткость гласных. Объясняется это тем, что в русском языке таких понятий нет. Если учащиеся еще могут услышать разницу между *bad* и *bed*, то вот разницу между *beat* и *bit* – уже нет.

В-третьих, учащиеся заменяют английский звук [v] щелевым сонантом [w], что приводит к ошибочному употреблению фонем. Смешение английских [v] и [w] обнаруживается при произношении следующих слов: *vacant* ['weɪkənt] вместо ['veɪkənt], *verb* [wɜːb] вместо [vɜːb], *invent* [ɪnwent] вместо [ɪn'vent], *novel* [nə'wel] вместо ['novel], *vote* [wəʊt] вместо [vəʊt], *vocation* [wə'keɪʃn] вместо [və'keɪʃn], *vowel* ['waʊəl] вместо ['vaʊəl].

Более того, ученики часто замещают сочетание *th* и межзубные [θ] и [ð]

на «с» и «з». Поэтому вместо слова *think* [θɪŋk] получается [sɪŋk] – *sink*, а вместо *faith* [feɪθ] произносят *face* [feɪs]. Конечно, это разные слова.

Кроме того, звонкие русские буквы «б», «в», «г», «д», «з», «ж» на конце слов читаются как [п], [ф], [к], [т], [с], [ш], например *клуб* [клуп], *ров* [роф], *стог* [сток], *год* [гот], *раз* [рас], *нож* [нош]. Поэтому учащиеся применяют эту модель в английском. Вместо [b], [d], [g], [v], [z], [ð], [ʒ], [dʒ] произносят на концах английских слов [p], [t], [k], [f], [s], [θ], [ʃ], [tʃ]. Это может привести к смешению слов, усложнить понимание. Например: *bad* [bæd] не имеет ничего общего с *bat* [bæt].

Итак, мы сделали вывод о том, что типичные затруднения могут возникать под влиянием психологических факторов, а также грамматических и фонетических различий в системах двух языков. Именно трудности в усвоении этих систем могут стать причиной низкого уровня сформированности коммуникативной компетенции русскоязычных обучающихся. Затруднения могут отрицательно сказаться на эффективном овладении фонетическими и грамматическими языковыми средствами, на усвоении знаний о языковых явлениях изучаемого иностранного языка, на владении способами выражения мысли на родном и изучаемом языках. Все это является компонентами коммуникативной компетенции (Сафонова, 2004, с. 27). В процессе обучения учащимся необходимо проводить целенаправленную, систематическую работу по предупреждению и преодолению психологических, грамматических, фонетических затруднений.

В результате изучения учебно-методической литературы, мы пришли к выводу, что в настоящее время существует достаточное количество методов, приемов, подходов, которые можно

использовать для предупреждения и преодоления наиболее типичных затруднений в изучении иностранного языка. Подход – это базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения (Щукин, 2008, с. 137). Метод предполагает наличие определенных шагов, принципов, использование конкретных примеров (Соловова, 2006, с. 110).

Чтобы преодолеть психологические затруднения, можно использовать такой прием, как «эффект аудитории», который проверялся в исследованиях Р. Зайонца (Корнилова, 2002, с. 104). Этот психологический прием у всех людей работает по-разному. Например, некоторые люди спокойно работают в отдельном кабинете, где за ними никто не наблюдает. Другим же комфортнее тогда, когда они находятся в одном помещении с одноклассниками. Для того чтобы использовать этот прием, нужно определиться, мотивирует ли учащихся присутствие людей или ставит их в тупик. Исходя из этого, учитель должен помочь ученику выбрать наиболее продуктивный способ изучения английского. Если учащийся боится допускать ошибки в кругу своих сверстников, он может учить материал самостоятельно или рассказывать его учителю индивидуально.

Поможет справиться с психологическими затруднениями и прием незавершенного действия, или прием Зейгарник (там же, с. 125). Известно, что учащиеся лучше запоминают незавершенные действия, чем завершенные. Другими словами, если ученик что-то сделал не до конца, его кто-то отвлек, то через некоторое время он будет помнить о том, чем занимался. Если же он довел дело до конца и только потом переключил внимание на следующее задание, то забудет о том, чем занимался пару минут назад.

Суть этого приема состоит в том, чтобы учащиеся не останавливались в изучении английского языка, даже если достигли желаемого уровня знаний. Ученик должен продолжать смотреть фильмы, сериалы, чтобы не забывать материал, лексику, правила построения предложений.

Чтобы преодолеть грамматические затруднения, можно использовать следующие упражнения.

На основе приведенных слов учащиеся должны построить предложения, соблюдая строгий порядок слов:

- 1) he, played, easily, the game;
- 2) tennis, every day, Tim, plays;
- 3) quietly, the window, I, closed;
- 4) his name, after two minutes, I, forgot;
- 5) a letter to her parents, Ann, writes, every week;
- 6) some interesting books, found, we, in the library;
- 7) to the swimming pool, my sister, every Friday, goes;
- 8) on Monday night, did not see, at the party, you, I;
- 9) brightly, is, shining, sun, the;
- 10) in, lives, her, sister, London;
- 11) the, became, manager, great, Mary;
- 12) a, decided, go, on, picnic, to, my friends and I.

Ситуативный метод предполагает использование упражнений на отработку ситуативных моделей с *to be*. Учащиеся изучают примеры: *This is a cow / a flower / a car*, потом хором или индивидуально проговаривают модель, выполняют вопросно-ответные упражнения с использованием изученной структуры. Например: *Is this a cow? – Yes, it is / No, it is not*. Ученики составляют учебный диалог с несколькими структурами.

Учитель также предлагает учащимся вставить пропущенные слова:

- A: *Hi, Jim. How (1) ____ you today?*
 B: *Good morning! I (2) ____ fine. How (3) ____ you doing, Liza?*
 A: *I (4) ____ doing fine.*
 B: *How (5) ____ your sister? Where (6) ____ she now?*
 A: *She (7) ____ in London. She (8) ____ learning English there.*
 B: *Oh! That (9) ____ wonderful! How about your parents?*
 A: *They (10) ____ fine too. They (11) ____ in London now.*

Для прочного закрепления английского времени Present Simple (Present Indefinite) учащимся предлагается выбрать из скобок нужную форму глагола: 1. *She (swim/swims) very well.* 2. *Jim (live/lives) in Germany.* 3. *Jack (came/comes) from the USA.* 4. *Betty (dance/dances) a little.* 5. *He (have/has) two brothers.* 6. *My mother (speak/speaks) Chinese.* 7. *Her cat (sleep/sleeps) on a mat.* 8. *I often (see/sees) Jane.* 9. *Bill (like/likes) music.* 10. *Chris (cook/cooks) soup quite well.*

Учащимся предлагается дописать окончания глаголов (-s или -es) там, где это нужно: 1. *He go... to school by bus.* 2. *She like... coffee.* 3. *My father watch... TV in the morning.* 4. *I play... tennis on Sundays.* 5. *My brother play... hockey quite well.* 6. *My mother sing... very well.* 7. *She wash... her face and hands in the morning and in the evening.* 8. *She usually drink... tea in the morning.* 9. *Mary do... her English exercises after school.* 10. *Mike drive... a car.*

Чтобы избежать фонетических затруднений, можно использовать прием осознанной имитации («подражание английскому попугаю») (Gerald, 2004). Он позволяет добиться автоматизма в произнесении звуков, помогает ученикам произносить звуки правильно. Например, дети подражают английскому попугаю, который произносит русские слова, даже целые фразы с английскими звуками. Например: [d] – дыня, god,

data, дорога к дому ведет, день, дама, Дядя, дятел на дубе; [θ] – θалют, θемья, θливы на деревьях, θвеча, θнегурочка, θундук, θанки; [ð] – ðеленый ðзабор, ðаяц смотрел ðорко, ðавтрак готов, пейзаж ðавораживает. Учитель может использовать такие упражнения в виде зарядки, чтобы помочь ученикам освоить правильное произнесение слов. Кроме того, он может выбрать наиболее трудные слова и составить с ними скороговорку или песню.

Учителю также необходимо объяснить особенности артикуляции звуков, чтобы учащиеся не путали [v] и [w]. Следует приступить к специальной тренировке органов речи, направленной на создание навыка узнавания и произношения этих звуков:

1. Опускание и поднятие нижней губы. Немного приподняв верхнюю губу, обнажить край верхних зубов и прижать к ним нижнюю губу. Опустив нижнюю губу, обнажить нижние зубы. Повторить это движение, не опуская челюсти. Верхняя губа неподвижна. Медленно и тщательно учащиеся произносят несколько раз английский звук [v] с последующим чтением слов: vary, very, veil, voice, ever.

2. Губы энергично выдвинуть вперед. Напряженно выдувать воздух через сократившуюся щель. Учащиеся должны следить за тем, чтобы не было свистящего шума. Они повторяют это движение многократно, потом приступить к произнесению английского звука [w], а затем слов: we, woman, week, word, way, wait, walk.

3. Ученики размыкают губы вверх-вниз, слегка обнажают оба ряда зубов, затем приближают губы, оставив между ними маленькую щель. Медленно выдувают через нее воздух. После многократного повторения этого движения ученики анализируют движения органов речи, определяют разницу в артикуляции [v] и [w], приступают к про-

думанному и медленному чтению английских слов: village, wall, vehicle, war, view, valley, waste, vacant, wait, wave.

Таким образом, анализ фонетических систем русского и английского языков помогает нам понять, что в обоих языках существуют свои особенности, незнание которых замедляет процесс понимания и обучения. Мы показали типичные затруднения, возникающие на начальном этапе изучения английского языка. Внимание к ним будет способствовать успешному овладению языком и достижению высокого результата. Учащиеся, которые хотели бы выучить язык, должны стремиться к тому, чтобы результаты обучения оправдали все ожидания. Ученики должны заранее обдумывать предстоящие затруднения, с которыми они могут столкнуться в процессе обучения, для достижения желаемого результата. Именно этим фактом объясняется актуальность и практическая полезность этой статьи. Рассмотрев теоретический материал, мы разделили затруднения на три группы (психологические, грамматические, фонетические). Более того, мы подобрали те упражнения, которые помогли бы ученикам преодолеть все затруднения.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
2. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 2–9.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2013.
5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. М.: ЛИБРОКОМ, 2009.
6. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Академия, 2004.
7. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: Теория и методы. М.: Аспект Пресс, 2002.

8. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2006.
10. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014.
11. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ, 2008.
12. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
13. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus. URL: <http://dictionary.cambridge.org>.
14. Gerald, K., 2004. How to teach pronunciation. London: Longman.
15. Jeremy, H., 2011. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson.

Reference

1. Ananyev, B.G., 2001. Man is as a subject of knowledge. St. Petersburg: Piter.
2. Galskova, N.D., 2012. Problems of foreign language education at the present stage and possible ways to solve them. Foreign languages at School, 9: 2–9.
3. Galskova, N.D. and N.I. Gez, 2006. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methods. Moscow: Academia.
4. Zimnyaya, I.A., 2013. Pedagogical psychology. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK.
5. Katsnelson, S.D., 2009. Typology of language and speech thinking. Moscow: LIBROCOM.
6. Kolker, Ya.M. and E.S. Ustinova, 2004. Practical methods of teaching a foreign language. Moscow: Academia.
7. Kornilova, T.V., 2002. Experimental psychology: Theory and methods. Moscow: Aspect Press.
8. Safonova, V.V., 2004. Communicative competence: modern approaches towards multi-level description in the methodical purposes. Moscow: Euroschool.
9. Solovova, E.N., 2006. Methods of teaching foreign languages. Moscow: Prosveshcheniye, 2006.
10. Ushakov, D.N., 2014. Explanatory dictionary of modern Russian language. Moscow: Adelant.
11. Shchukin, A.N., 2008. The encyclopedic dictionary. Moscow: AST.
12. Yartseva, V.N., 2002. Linguistic encyclopedic dictionary. Moscow: Great Russian Encyclopedia.
13. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus. URL: <http://dictionary.cambridge.org>.
14. Gerald, K., 2004. How to teach pronunciation. London: Longman.
15. Jeremy, H., 2011. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson.

УДК 372.2

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-87-94

**Татаринцева Н.Е.,
Кузьминых Г.М.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАРОДНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: графомоторные навыки, народно-прикладное искусство Кубани, система педагогической деятельности.

Речь как явление многогранное является одной из сторон развития человека, а также сложным физиологическим, мыслительным, языковым, сенсомоторным процессом, который содержит в себе элементарные и высокоорганизованные уровни. Без овладения самой техникой письма, без сформированности графомоторных навыков не может происходить успешно развитие письменной речи. Н.Г. Агаркова утверждает, что графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов) (Агаркова, 1999).

Центральной задачей психолого-педагогической работы педагогов согласно п. 1.6 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является формирование предпосылок учебной деятельности (ФГОС ДО, 2014). Современные программы начального образования предполагают, что ребенку в первый год учебы в школе придется овладеть большим объемом графической деятельности, скоростью письма, различными письменными навыками.

В период дошкольного детства проблема развития графомоторных навыков является особенно значимой, так как для ее решения требуются большие усилия в формировании речевых и неречевых процессов, таких как оптико-пространственная ориентация и предметный зрительный гнозис, тонкая моторика пальцев и кистей рук, межполушарное взаимодействие. В исследованиях З.И. Богуславской определены причины трудностей при обучении графической деятельности, среди которых на первый план выступает слабое владение приемами

изучения целостной формы предмета и ее отдельных элементов (Богуславская, 1966). По мнению М. Фростиг, к трудностям в формировании графомоторных навыков можно отнести несформированность у детей свойств зрительного восприятия, таких как константность, пространственные отношения, зрительно-моторная координация (Frostig, Frostig, 1964).

М.М. Безруких определяет графомоторный навык как конкретное положение и движения пишущей руки, с помощью которых осуществляется процесс рисования, копирования простейших узоров, раскрашивание, соединение точек, удержание пишущего предмета. К графомоторным навыкам относятся: развитая мелкая мускулатура пальцев (возможность контролировать силу пальцев и скорость их движений); умения зрительного анализа и синтеза (возможность определить правую и левую части тела; возможность ориентироваться в пространстве, соотносить свое положение с предметами; умение выбирать необходимое направление); изобразительные умения (штриховать, обводить по контуру, обрисовывать, зарисовывать детали и предметы, срисовывать геометрические фигуры, дорисовывать незаконченные рисунки, недостающие детали); владение графомоторной символикой (изображение узоров с помощью знаков и символов) (Безруких, 2002).

Если у ребенка еще в дошкольном возрасте правильно сформируется графический навык, то он будет успешно осваивать школьную программу (Буцкина, Вартапетова, 2005; Suggate et al., 2016). У старших дошкольников развитию графомоторных навыков препятствуют следующие факторы: ребенок имеет низкий уровень развития мелкой мускулатуры руки; окостенение костей запястья и фаланг пальцев еще не

завершено; ребенок не приспособлен к длительным статическим нагрузкам. Многокомпонентная психофизиологическая структура процесса письма имеет такие элементы, как артикуляция, представление и зрительное запоминание двигательного образа любой графической детали, координация и регуляция движений.

Сегодня проблемы в развитии графомоторных навыков обнаруживают себя в связи с повышением требований к письменным заданиям и их форме, начиная от написания букв и заканчивая сложными предложениями. Недостаточное развитие структурных компонентов графомоторных навыков и неподготовленность к письму в дальнейшем могут вызвать негативное отношение к учебе и тревожное состояние ребенка в школе.

Эффективным условием развития графомоторных навыков у старших дошкольников может выступить региональный компонент, а именно элементы народно-прикладного искусства Кубани. Современные исследователи в области художественно-эстетического развития дошкольников подчеркивают необходимость формирования у детей интереса к народной культуре и искусству (Бабунцова, 2004; Вакуленко, 2003; Комарова, Пантелеева, 2006; Котлякова, 2013; Соломенникова, 2005; Чумичева, 1992; Шперлинг, 2011). На основе изученных исследований была выявлена необходимость и возможность использования народно-прикладного искусства Кубани.

В настоящее время существуют программы, направленные на развитие графомоторных навыков у старших дошкольников, но недостаточно разработаны теоретические подходы к использованию кубанского народно-прикладного искусства в осуществлении этого процесса. В условиях

функционирования муниципальной инновационной площадки г. Геленджика Краснодарского края в рамках инновационного проекта: «Использование элементов народно-прикладного искусства Кубани как средства развития графомоторных навыков у старших дошкольников» была разработана и внедрена в образовательный процесс ДОО программа «Умные ручки Кубани». Новизна программы состоит в том, что впервые средством развития графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста выступают элементы народно-прикладного искусства Кубани, а также формируются и обогащаются представления дошкольников о культуре и искусстве родного края.

Программа обеспечена инструментарием для измерения уровня развития графомоторных навыков у старших дошкольников, примерным календарно-тематическим планированием педагогической работы в ДОО, конспектами организованной образовательной деятельности, бесед, развлечений, дидактических игр, в которых предлагается цель, задачи, предварительная работа, материалы и оборудование, ход мероприятий и рефлексия, также к ней приложен компакт-диск с разработанными презентациями к ООД, беседам, развлечениям, родительским собраниям, с консультациями, памятками, буклетами для родителей и приложениями к ООД и дидактическим играм.

Разработанная программа «Умные ручки Кубани» уникальна тем, что в ней определено содержание образовательной работы и намечены перспективы реализации, а программный материал распределен по тематическим блокам:

1. «Все о народно-прикладном искусстве Кубани» – блок направлен на формирование у педагогов и родителей представлений о развитии

графомоторных навыков у старших дошкольников средствами элементов народно-прикладного искусства Кубани; включает диагностику начального уровня развития графомоторных навыков у старших дошкольников.

2. «Народно-прикладное искусство Кубани» – блок направлен на развитие воображения, творческой активности, внимания, логического мышления, пространственных представлений, зрительного и слухового восприятия, памяти и речи детей.

3. «Гончарное ремесло Кубани» – блок направлен на формирование представлений детей о гончарном искусстве как традиционном ремесле жителей Кубани и на развитие графомоторных навыков средствами элементов гончарного ремесла в их творческой деятельности.

4. «Кубанская вышивка» – блок направлен на формирование умений замечать и выделять основные средства выразительности вышитых узоров и использовать их элементы в развитии графомоторных навыков.

5. «Деревянных дел мастера» – блок направлен на формирование представлений о работах мастеров, умений использовать элементы узоров в развитии графомоторных навыков и на воспитание интереса и уважения к кубанскому народному творчеству

6. «Узоры из кузницы» – блок направлен на формирование представлений детей о работах мастеров, умений использовать элементы кованых узоров в развитии графомоторных навыков, на развитие интереса и уважения к кубанскому народному творчеству.

7. «Вот она какая, народная кукла!» – блок направлен на формирование представлений у детей о народной кукле, логического мышления, любознательности, умения проводить сравнительный анализ, развитие ин-

тереса к изготовлению разнообразных кукол и использованию их в детской деятельности.

8. «Плетение Кубани» – блок направлен на формирование представлений детей о народно-прикладном искусстве – лозоплетении, умений создавать плетеные изделия, используя полоски из цветной бумаги или свернутые из бумаги трубочки, развитие положительной эмоциональной отзывчивости при восприятии произведений народных мастеров.

9. «Мы – мастера Кубани» – блок направлен на формирование умений и навыков у старших дошкольников использовать полученные знания и представления о народно-прикладном искусстве Кубани в общении со сверстниками и взрослыми, на развитие графомоторных навыков у старших дошкольников средствами элементов народно-прикладного искусства Кубани.

Согласно программе беседы, организованная образовательная и игровая деятельности проводились в форме «путешествия» по городам и селам Кубани с целью формирования у дошкольников представлений о работе мастеров и развития у них графомоторных навыков средствами элементов народно-прикладного искусства Кубани. После проведения беседы с использованием презентации «Гончарное ремесло Кубани», во время которой дети с интересом рассматривали готовые гончарные изделия, была предложена организованная образовательная деятельность по художественно-эстетическому развитию «Мы – гончары Кубани» с использованием техники пластилинографии. Многие детские работы были размещены в мини-музее «Кубанская изба».

Знакомство дошкольников с кубанской вышивкой осуществлялось в форме бесед с использованием пре-

зентаций. Работы мастериц вызвали у них восхищение и желание нарисовать вышитые изделия. Так появилась выставка «Узоры солнечной Кубани», где дети рисовали элементы вышивки в клеточках, нанесенных на силуэты рубашек, сарафанов, фартуков и рушников. Эти экспонаты тоже получили место в мини-музее.

Продолжая «путешествовать» из станицы в станицу, дети познакомились с резьбой по дереву в беседе «Деревянных дел мастера» с использованием презентации. Большой интерес дошкольники проявили к деревянному «кружеву», изготавливая аппликацию «Деревянные узоры», выбирая элементы узоров, вырезая и наклеивая на выбранные формы предметов.

В организованной образовательной деятельности по ручному труду «Моя кубанская кукла» дети с большим удовольствием осваивали способы изготовления кукол, которые также были размещены в мини-музее.

Наивысшая степень эмоционального отклика со стороны детей была отмечена при проведении развлечения в форме мастер-класса «Город кубанских мастеров». Дошкольники не только познакомились с народно-прикладным искусством Кубани, но и взяли на себя роль мастеров-консультантов. Проведение сюжетно-ролевой игры «Музей» позволило сформировать у детей умение проводить экскурсии, закрепить их знания о народно-прикладном искусстве Кубани.

Одним из условий развития графомоторных навыков у дошкольников является готовность педагога к решению задач в данной области, его профессиональные навыки и творческий потенциал. Развитие ребенка возможно лишь во взаимодействии с развивающим педагогом, творческая индивидуальность которого проявляется пре-

жде всего в способности к самоизменению (Татаринцева, Лысенко, 2017). Для формирования готовности педагогов к осуществлению работы по развитию графомоторных навыков у дошкольников на основе использования элементов народно-прикладного искусства Кубани были использованы следующие педагогические условия: организация психолого-педагогической поддержки профессионального развития воспитателей ДОО; повышение квалификации педагогов в вопросах формирования у дошкольников предпосылок учебной деятельности; включение педагогов в разные виды профессиональной активности; формирование профессионального самосознания, профессиональной рефлексии.

Для изучения уровня развития графомоторных навыков предварительно нами были определены контрольная и экспериментальная группы, состоящие из детей в возрасте 6–7 лет из двух дошкольных образовательных организаций с. Архипо-Осиповка: детского сада № 8 «Буратино» и детского сада № 10 «Аленушка». В качестве диагностических методик были выбраны: методика М. Озьяс для определения ведущей руки (Безруких, 2001); методики Н.И. Озерецкого и М.О. Гуревича для определения уровня развития мелкой моторики рук (Гуревич, Озерецкий, 1930); материалы Т.А. Павловой для определения уровня развития пространственных представлений (Павлова, 2004); тестовая методика М. Фростиг для выявления трудностей зрительного восприятия, переработанная М.М. Безруких (Безруких, 2001).

Сравнивая результаты начальной (рис. 1) и конечной (рис. 2) диагностик уровня развития графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста, мы выяснили, что он значительно повысился.

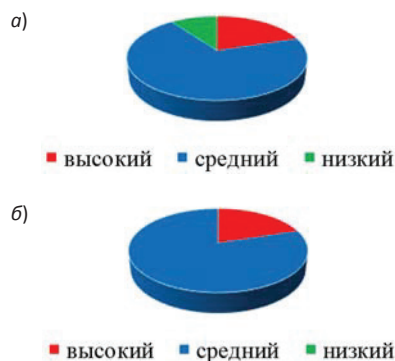


Рис. 1. Входная диагностика уровня развития графомоторных навыков у детей: а – д/с № 8 «Буратино»; б – д/с № 10 «Аленушка»

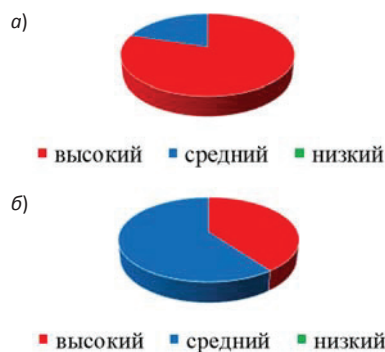


Рис. 2. Итоговая диагностика уровня развития графомоторных навыков у детей: а – д/с № 8 «Буратино»; б – д/с № 10 «Аленушка»

С целью развития графомоторных навыков у старших дошкольников средствами элементов народно-прикладного искусства в подготовительной к школе группе педагогами создана соответствующая развивающая предметно-пространственная среда, которая включала несколько центров (таблица).

Все центры оборудованы таким образом, что ребенок в любое время самостоятельно может взять необходимые материалы и заниматься, самостоятельно или совместно, любой деятельностью. Для расширения спектра представлений дошкольников в ДОО создан мини-музей «Кубанская хата», в пополнении экспонатов активное

Досуговые центры подготовительной к школе группы

Название центра	Содержание центра	Назначение
Познавательно-патриотический центр	Лэпбук «Кубанская хата», включающий предметные, сюжетные картинки, отражающие быт кубанских казаков, традиции, обычаи, одежду и др.; альбомы «Моя семья, мой дом, моя улица, мой детский сад», «Мое родное село», фотографии «Памятные места»	Данный материал используется и как наглядные пособия при проведении ООД, и во время бесед, в режимных моментах, индивидуальной и самостоятельной работе с детьми; способствует познавательному развитию и воспитанию патриотических чувств детей
Центр развития элементарных математических представлений	Помимо основного развивающего материала имеются тетради-штриховки для подготовки руки к письму: штриховки со специально подобранными графическими упражнениями (штриховка, обвод контуров, проведение различных линий, раскрашивание предметов, узоры по клеточкам и др.)	Материалы используются во время индивидуальной работы с детьми, при их самостоятельной игровой деятельности, способствуют развитию у воспитанников знаний по математике, графомоторных навыков и направлены на формирование умения применять полученные знания на практике
Игровой центр	Дидактические игры «Дорисуй», «Трафареты», «Выложи узор». Картотека схем для выкладывания узоров	Дидактические материалы способствуют формированию умения захватывать детали с помощью трех пальцев, возможности быстро менять тонус мускулатуры рук: напрягать, расслаблять, делать усилие
Центр развития театрализованной деятельности	Перчаточный театр, театр народных игрушек, магнитный, пальчиковый, куклы с «живой рукой» и другие театры, куклы – герои сказок, атрибуты и костюмы кубанских казаков	Материалы направлены на развитие творческих, коммуникативных способностей дошкольников, на закрепление материала по художественной литературе
Литературный центр	Произведения писателей Краснодарского края (В.П. Бардадым «Вот как мы живем»; А.Г. Васнева «Знай и люби свой край»; «Природа родного края»; С. Захарова «Приключение ежа Митрофана»; А.В. Маслов «Солнце-бери»; И.П. Лотышев «Путешествие по родному краю»; В. Нестеренко «Веснушки», «Заветное желание», «Наша родина Кубань»; К.А. Обойщиков «Это – можно, это – нет»; Л. Степанова «Сказка о Екатерине-нодаре и о славных кубанских казаках»)	Материал данного центра способствует закреплению знаний в образовательной области «Чтение художественной литературы», развитию познавательного интереса, а также используется при организации НОД по художественному творчеству
Центр двигательной активности	Мячи большие надувные, средние, малые, массажные мячики разных цветов и размеров, обручи, гимнастические палки, ленты разных цветов на кольцах, кегли, флажки разных цветов, массажные дорожки для профилактики плоскостопия, кольцеброс, атрибуты и картотека подвижных игр народов Кубани	Оборудование способствует развитию движений детей, обеспечению двигательной активности воспитанников; в организации НОД материалы можно использовать во время проведения физминуток
Центр развития изобразительной деятельности	Имеются: – прописи, картинки для штриховки в различных направлениях, изображения; – схемы для поэтапного рисования животных, птиц, растений, явлений окружаю-	Материалы направлены на обеспечение: – развития эстетических представлений; – творческой самореализации каждого ребенка, подготовки руки к письму в школе;

Окончание табл.

Название центра	Содержание центра	Назначение
	щего мира, различные материалы для рисования – краски, карандаши, щетки, ватные палочки, коктейльные трубочки; – пластилин, масса для лепки, формы для изготовления поделок, схемы лепки животных, птиц, растений, формы для пластилинографии; – различные виды цветной бумаги и картона, фигурные ножницы, трафареты, готовые аппликации «Дорисуй, вырежи и наклей», ткань, схемы для выполнения оригами; – наглядные пособия по декоративному творчеству с изображениями и схемами рисования узоров народного творчества Кубани; – ткань, цветные шерстяные нитки	– развития знаний, умений и навыков в лепке; – развития навыков изготовления аппликации и других поделок из бумаги

участие принимают родители воспитанников. Также музей постоянно пополняется поделками воспитанников детского сада.

Результаты реализации данной инновационной деятельности: повышенный уровень развития графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста; повышенный уровень представлений старших дошкольников о кубанском народно-прикладном искусстве и умения детей использовать это в художественно-эстетической деятельности; повышенный уровень сформированности у родителей представлений в вопросах развития графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста средствами элементов народно-прикладного искусства Кубани.

Конструктивное взаимодействие с семьями воспитанников, учреждениями дополнительного образования и учреждениями культуры позволило расширить границы познания дошкольниками народно-прикладного искусства Кубани и на его основе развить у них графомоторные навыки.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Перспектива, 2014.
2. Агаркова Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников // Начальная школа. 1999. № 4. С. 15–17.
3. Бабунова Е.С. Основы этнопедагогики: учеб. пособие. Магнитогорск: МаГУ, 2004.
4. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома. Екатеринбург: Литур, 2001.
5. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму. М.: Просвещение, 2002.
6. Богуславская З.М. Особенности графического воспроизведения формы предметов у детей-дошкольников в ситуации учебного рисования // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М.: Просвещение, 1966. С. 142–200.
7. Буцикина Т.П., Вартапетова Г.М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников // Логопед. 2005. № 3. С. 84–94.
8. Вакуленко Е.Г. Традиционное декоративно-прикладное искусство в системе современного образования на Кубани // Культурная жизнь юга России. 2003. № 1. С. 7–12.
9. Гуревич М.О., Озерский Н.И. Психомоторика. М.; Л.: Гос. мед. изд-во, 1930.
10. Комарова Т., Пантелеева Н. Искусство как фактор воспитания любви к родному краю // Дошкольное воспитание. 2006. № 2. С. 3–9.
11. Котлякова Т.А. Современные технологии развития эстетического восприятия дошкольников: учеб. пособие. Ульяновск: Качалин А.В., 2013.

12. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. М.: Школьная Пресса, 2004.
13. Соломенникова О.А. Радость творчества. Ознакомление детей 5–7 лет с народным искусством. М.: Мозаика-Синтез, 2005.
14. Татаринцева Н.Е., Лысенко О.Г. Управление процессом развития креативности педагогов в дошкольной образовательной организации // Образование и наука: современные тренды. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. С. 158–172.
15. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи: книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1992.
16. Шперлинг Е. Развитие мелкой моторики средствами декоративно-прикладного искусства // Дошкольное воспитание. 2011. № 7. С. 45–48.
17. Frostig, M. and H.D. Frostig, 1964. Program for the development of visual perception. Chicago: Follett.
18. Suggate, S., E. Pufke and H. Stoeger, 2016. The effect of fine and grapho-motor skill demands on preschoolers' decoding skill. Journal of Experimental Child Psychology, 141: 34–48.
7. Butsikina, T.P. and G.M. Vartapetova, 2005. Development of general and fine motor skills as the basis for formation of graphomotor skills in primary school children. Speech Therapist, 3: 84–94. (rus)
8. Vakulenko, E.G., 2003. Traditional decorative and applied art in the system of modern education in Kuban. Cultural life of the South of Russia, 1: 7–12. (rus)
9. Gurevich, M.O. and N.I. Ozeretskiy, 1930. Psychomotor skills. Moscow: Leningrad: State Medical Publishing house. (rus)
10. Komarova, T. and N. Panteleeva, 2006. Art as a factor of teaching love for the native land. Pre-school education, 2: 3–9. (rus)
11. Kotlyakova, T.A., 2013. Modern technologies of developing aesthetic perception of preschool children: teaching manual. Ulyanovsk: Kachalin A.V. (rus)
12. Pavlova, T.A., 2004. Development of spatial orientation of preschoolers and primary school children. Moscow: Shkolnaya Pressa. (rus)
13. Solomennikova, O.A., 2005. The joy of creativity. Familiarization of 5–7-year-old children with folk art. Moscow: Mosaika-Sintez. (rus)
14. Tatarintseva, N.E. and O.G. Lysenko, 2017. Managing the process of creativity development of teachers in a preschool educational organization. In: Education and Science: Modern Trends (pp. 158–172). Cheboksary: Interactive Plus. (rus)
15. Chumicheva, R.M., 1992. Preschoolers about painting: a book for a kindergarten teacher. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
16. Shperling, E., 2011. Development of fine motor skills by means of decorative and applied arts. Pre-school Education, 7: 45–48. (rus)
17. Frostig, M. and H.D. Frostig, 1964. Program for the development of visual perception. Chicago: Follett.
18. Suggate, S., E. Pufke and H. Stoeger, 2016. The effect of fine and grapho-motor skill demands on preschoolers' decoding skill. Journal of Experimental Child Psychology, 141: 34–48.

Reference

1. The Federal State Educational Standard of Pre-school Education. Moscow: Perspektiva, 2014. (rus)
2. Agarkova, N.G., 1999. Basics of developing graphic skills of primary school pupils. Primary School, 4: 15–17. (rus)
3. Balunova, E.S., 2004. The foundations of ethnopedagogy: teaching manual. Magnitogorsk: Magnitogorsk State University. (rus)
4. Bezrukikh, M.M., 2001. Left-handed child at school and at home. Yekaterinburg: Litur. (rus)
5. Bezrukikh, M.M., 2002. Teaching writing basics. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
6. Boguslavskaya, Z.M., 1966. Graphic reproduction of the shape of objects by preschool children while doing educational drawing. In: Development of perception in early and preschool childhood (pp. 142–200). Moscow: Prosveshchenie. (rus)

УДК 377

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-95-101

**Троян Е.И.,
Муслимов Р.А.**

**РЕАЛИЗАЦИЯ
ВНУТРИПРЕДМЕТНОЙ
ИНТЕГРАЦИИ
В ОБУЧЕНИИ
СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ
КОМПЛЕКСНОМУ
ВЫПОЛНЕНИЮ БОЕВЫХ
ПРИЕМОВ БОРЬБЫ
НА ОСНОВЕ ТЕХНИКИ
БРОСКОВ БОРЬБЫ
САМБО**

Ключевые слова: сотрудники полиции, физическая подготовка, боевые приемы борьбы, броски, борьба самбо, внутрипредметная интеграция.

Физическая подготовленность сотрудников полиции является важным показателем их готовности к выполнению оперативно-служебных задач, связанных с применением боевых приемов борьбы. Сотрудники полиции на протяжении всей своей профессиональной деятельности на занятиях по физической подготовке изучают и совершенствуют боевые приемы борьбы. В частности, сотрудники изучают приемы освобождения от захватов и обхватов, защиты от ударов руками и ногами, защиты от ударов ножом, палкой, защиты при угрозе оружием.

В арсенал боевых приемов борьбы входит техника спортивного и боевого самбо, бокса, карате и других единоборств. Организация и проведение физической подготовки сотрудников полиции регламентируются «Наставлением по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации», утвержденным приказом МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 (Приказ..., <http://publication.pravo.gov.ru>). Каждый прием является алгоритмом комплексного выполнения техник вышеперечисленных единоборств. Техники перемещения из бокса, удары из карате или рукопашного боя, болевые приемы из боевого самбо или джиу-джитсу интегрированы в один прием, например, защиты от удара ножом сверху. В настоящее время все больше преподавателей образовательных организаций МВД России высказываются о необходимости использовать броски самбо в боевых приемах борьбы, изучаемых сотрудниками полиции.

В.М. Гуралев, А.Ю. Осипов и С.М. Шнаркин указывают на целесообразность применения сотрудниками органов внутренних дел техники бросков самбо в силовом противоборстве с правонарушителями (Гуралев и др.,

2018). В.Ф. Лигута, В.А. Серебрянников и В.С. Кшевин считают необходимым тренировать наиболее эффективные и востребованные броски в физической подготовке сотрудников полиции с использованием ситуационного метода в приемах защиты от ударов руками, ногами, а также ножом, палкой (Лигута и др., 2020). Технику бросков самбо целесообразно интегрировать в приемы освобождения от захватов и обхватов, защиты от ударов, в том числе и ударов ножом или палкой.

Необходимо отметить, что вопросы практической реализации интегративного подхода в профессиональном образовании сотрудников правоохранительных органов рассматриваются во многих исследованиях как в России, так и за рубежом. Данная тенденция является результатом возросшего внимания к усилению практико-ориентированной направленности профессионального образования сотрудников силовых структур и в связи с этим поиска эффективных средств, форм и методов организации проведения комплексных занятий по нескольким учебным дисциплинам.

Среди преимуществ интегрированных занятий А.Д. Калимова, Г.К. Кудужева и Г.К. Байжунусова отмечают возможность изучения нового материала на основе использования уже полученных знаний, а также формирования у обучающихся целостной картины мира, повышения интереса к обучению (Калимова и др., 2019). А.И. Шишков указывает на необходимость интеграции различных учебных дисциплин в вузах силовых ведомств Российской Федерации для повышения эффективности профессионального образования сотрудников полиции (Шишков, 2014). Исследуя методы и формы обучения курсантов вузов МВД России действиям в чрезвычайных ситуациях, В.П. Нимировский, А.Н. Сивак и В.А. Щеголев

считают необходимым интегрировать знания и умения нескольких дисциплин (Нимировский и др., 2015). Е.И. Витютнев и Р.С. Ахметов считают наиболее востребованной в высшем профессиональном образовании будущих сотрудников полиции интеграцию таких дисциплин, как физическая подготовка, тактико-специальная подготовка и административная деятельность (Витютнев, Ахметов, 2018).

В мировой практике профессионального образования полицейских также рассматривают необходимость использования активных методов обучения, позволяющих интегрировать знания, умения и навыки различных учебных дисциплин и формировать профессиональные компетенции. Так, авторы рекомендуют активно использовать на занятиях по физической подготовке полицейских ситуационный метод для рефлексной отработки приемов самообороны (Renden et al., 2015), ролевые игры для оптимизации программ повышения квалификации полицейских (Rajakaruna et al., 2016).

В научных исследованиях достаточно убедительно раскрыта значимость межпредметной интеграции в профессиональном образовании сотрудников полиции. Также выявлена эффективность ситуационного метода и других активных методов обучения, используемых на комплексных занятиях по физической, огневой и тактико-специальной подготовке сотрудников полиции. Однако вопросы внутрипредметной интеграции содержания отдельной учебной дисциплины, такой как огневая подготовка или физическая подготовка, в научных исследованиях почти не рассматриваются, хотя рациональная организация учебно-тренировочного процесса, позволяющая изучать новый материал на основе пройденного в соответствии с дидактическими

принципами последовательности и доступности обучения, решит проблему освоения обучающимися большого объема учебного материала за относительно короткий период времени. Данная проблема стоит особенно остро в профессиональной подготовке сотрудников полиции. Остается нерешенным и вопрос практической реализации внутрипредметной интеграции техники бросков самбо с техниками других единоборств для формирования навыков комплексного применения боевых приемов борьбы.

С целью решения данной проблемы в Тюменском институте повышения квалификации сотрудников МВД России в период с сентября 2019 г. по февраль 2020 г. проводилось исследование, направленное на поиск эффективных способов реализации внутрипредметной интеграции при обучении сотрудников полиции комплексному применению боевых приемов борьбы на основе техники борьбы самбо. В исследовании участвовали две учебной группы слушателей, обучающихся по образовательным программам профессиональной подготовки по должности служащего «полицейский». Одна группа была экспериментальной (ЭГ), другая – контрольной (КГ).

Гипотезой исследования было предположение, что что техника бросков будет интегрирована с боевыми приемами борьбы, изучаемыми сотрудниками полиции на занятиях по физической подготовке, и адаптирована к комплексному применению для обеспечения личной безопасности сотрудников при условии, что:

- будут унифицированы наиболее востребованные в практической деятельности сотрудников полиции броски самбо;
- интеграция техники бросков с боевыми приемами борьбы будет

происходить постепенно на протяжении изучения нескольких учебных тем с нарастанием сложности выполнения приемов.

Для достижения цели исследования были решены следующие задачи:

1. Разработан и апробирован унифицированный комплекс бросков самбо, наиболее востребованных для обеспечения личной безопасности сотрудников полиции, относительно доступных для обучения сотрудников полиции и подходящих для интеграции с другими боевыми приемами борьбы.

2. Броски самбо интегрированы с основными боевыми приемами борьбы и дифференцированы по учебным темам образовательных программ профессиональной подготовки по должности служащего «полицейский».

3. Выявлены изменения в уровнях сформированности навыков выполнения бросков самбо в комплексе с боевыми приемами борьбы у слушателей экспериментальной и контрольной групп за период обучения по дисциплине «Физическая подготовка» в рамках профессиональной подготовки по должности служащего «полицейский».

Для решения задач использовались следующие научные методы: анализ и обобщение учебно-методической и научной литературы по теме исследования; анкетирование слушателей различных должностных категорий, обучающихся в институте по программам повышения квалификации; моделирование боевых приемов борьбы на основе комплексного применения техники бросков самбо; тестирование уровня сформированности навыков комплексного выполнения боевых приемов борьбы на основе техники борьбы самбо; метод математической статистики.

В контрольной группе унифицированный комплекс бросков самбо изучался только на занятиях по теме

«Броски» и на самостоятельной подготовке под руководством преподавателей в объеме 20 часов. В экспериментальной группе приемы комплекса унифицированных бросков самбо изучались как на занятиях по самостоятельной подготовке под руководством преподавателей, так и в учебных темах: «Броски», «Освобождение от захватов и обхватов», «Удары и защита от ударов», «Пресечение действий с огнестрельным оружием», «Учебно-боевая практика и тактика применения боевых приемов борьбы».

Для контроля уровня сформированности навыков выполнения бросков самбо в комплексе с боевыми приемами борьбы были подготовлены задания, дифференцированные по трем уровням, осложняющим выполнение приемов и, соответственно, применение техник бросков (таблица).

Задания первого уровня представлены пятью приемами освобождения от захватов и обхватов с использованием техники бросков самбо.

Задания второго уровня представлены пятью приемами защиты от ударов невооруженного противника с использованием техники бросков самбо.

Задания третьего уровня представлены пятью приемами защиты от ударов ножом, а также приемами пресечения угрозы огнестрельным оружием с использованием техники бросков самбо.

Всего слушатель должен был выполнить подряд пятнадцать приемов. Критерием оценки выполнения заданий являлось соответствие требованиям, предъявляемым к выполнению боевых приемов борьбы, представленным в «Наставлении по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». Слушате-

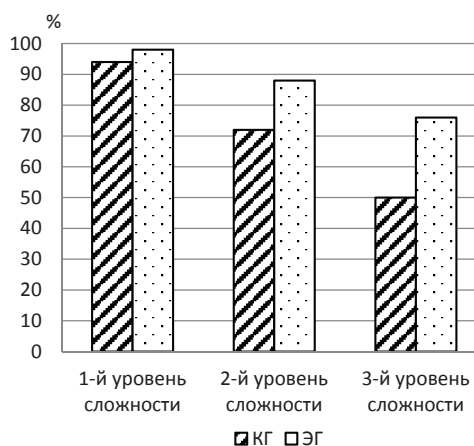
Использование техники бросков самбо в боевых приемах борьбы

Броски самбо	Боевые приемы борьбы
Первый уровень сложности. Приемы освобождения от захватов и обхватов	
Задняя подножка. Боковая подсечка. Зацеп изнутри скручиванием под разноименную ногу	Освобождение от разноименного захвата за предплечье одной рукой спереди
	Освобождение от разноименного захвата за предплечье двумя руками спереди
	Освобождение от захвата одной или двумя руками за одежду на груди
	Освобождение от обхвата за туловище спереди под руками
	Освобождение от обхвата за туловище спереди над руками
Второй уровень сложности. Приемы защиты от ударов невооруженного противника	
Задняя подножка. Боковая подсечка. Зацеп изнутри скручиванием под разноименную ногу	Защита от удара кулаком сбоку по голове
	Защита от удара кулаком сверху
	Защита от удара кулаком наотмашь
	Защита от прямого удара ногой
	Защита от удара ногой сбоку по туловищу
Третий уровень сложности. Приемы защиты от ударов ножом, пресечение угрозы огнестрельным оружием	
Задняя подножка. Боковая подсечка. Зацеп изнутри скручиванием под разноименную ногу	Защита от удара ножом сбоку в голову, верхнюю часть туловища
	Защита от удара ножом сверху
	Защита от удара ножом наотмашь в голову, верхнюю часть туловища
	Защита при угрозе пистолетом спереди в упор
	Защита при угрозе пистолетом сзади в упор

лям выставялась одна оценка из двух вариантов: «удовлетворительно» или «неудовлетворительно». Прием считался выполненным, если слушатель получил оценку «удовлетворительно». После тестирования вычислялся процент выполненных на «удовлетворительно» приемов от общего числа приемов, выполненных каждым слушателем, задействованным в тестировании, по каждому уровню сложности.

На основе анализа результатов анкетирования слушателей, обучающихся по программам повышения квалификации, был составлен унифицированный комплекс бросков самбо, наиболее актуальных для использования в комплексе с другими приемами: задняя подножка; боковая подсечка; зацеп изнутри скручиванием под разномышленную ногу (Харлампиев, 1949). Все перечисленные приемы выполняются по направлению от сотрудника, что позволяет их безопасно использовать в приемах защиты от ударов ножом.

В результате тестирования слушателей была выявлена разница в показателях итогового уровня сформированности навыков комплексного выполнения боевых приемов борьбы на основе техники борьбы самбо (рисунок).



Эффективность комплексного выполнения боевых приемов борьбы на основе техники борьбы самбо представителями ЭГ и КГ

Уровень сформированности навыков применения техники бросков самбо в комплексе с другими боевыми приемами борьбы у представителей ЭГ в конце периода обучения оказался выше, чем у представителей КГ, в среднем на 15,3%. Данный факт объясняется тем, что процесс формирования навыка бросков в ЭГ происходил в два этапа: первый этап – разучивание приемов и освоение их до уровня умения на занятиях по теме «Броски» и на самостоятельных занятиях под руководством преподавателей; второй уровень – формирование навыка выполнения бросков на протяжении последовательного освоения учебных тем «Освобождение от захватов и обхватов», «Удары и защита от ударов», «Пресечение действий с огнестрельным оружием», «Учебно-боевая практика и тактика применения боевых приемов борьбы». Таким образом, выполнялись основные условия формирования навыка двигательного действия – большой объем повторений и вариативность выполнения.

В КГ слушатели освоили технику бросков только до уровня умения, так как не выполнялось одно из условий формирования навыка – вариативность выполнения приемов в различных вышеуказанных темах образовательной программы. Как известно, уровень умения позволяет выполнять прием под контролем сознания, а не автоматизировано (Холодов, Кузнецов, 2000). Следовательно, отсутствие автоматизма в выполнении бросков самбо в комплексе с другими боевыми приемами борьбы у слушателей КГ приводило к значительным ошибкам и временным задержкам. Наибольшие различия в уровне сформированности навыков комплексного применения бросков самбо выявлены на третьем уровне сложности.

Анализ результатов тестирования итогового уровня сформированности навыков комплексного выполнения боевых приемов борьбы на основе техники борьбы самбо подтверждает гипотезу исследования о том, что техника бросков может быть интегрирована с боевыми приемами борьбы, изучаемыми сотрудниками полиции на занятиях по физической подготовке, и адаптирована к комплексному применению для обеспечения личной безопасности сотрудников при выполнении условий унификации наиболее востребованных в практической деятельности сотрудников полиции бросков самбо, поэтапной интеграции техники бросков с боевыми приемами борьбы на протяжении изучения нескольких учебных тем с нарастанием сложности выполнения приемов.

Перспективой дальнейшего исследования вопросов интеграции техники борьбы самбо с боевыми приемами борьбы будет поиск эффективных приемов борьбы лежа и адаптация их к комплексному выполнению боевых приемов борьбы сотрудниками полиции в ситуациях оперативно-служебной деятельности.

Литература

1. Приказ МВД России от 01.07.2017 № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru>.
2. Витютнев Е.Е., Ахметов Р.С. Междисциплинарные практические занятия по специальной физической и тактико-специальной видам подготовки и административной деятельности как активная форма формирования профессионально важных компетенций у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2018. № 2. С. 49–53.
3. Гуралев В.М., Осипов А.Ю., Шнаркин С.М. Обоснование целесообразности обучения и использования бросковой техники сотрудниками ОВД // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–2. С. 113–117.
4. Калимова А.Д., Кудушева Г.К., Байжунусова Г.К. Предпосылки развития интеграции в обучении // The Scientific Heritage. 2019. № 41–4. С. 24–29.
5. Лигута В.Ф., Серебрянников В.А., Кшевин В.С. Изучение практики применения бросковой техники сотрудниками полиции в ситуациях оперативно-служебной деятельности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. № 2. С. 214–219.
6. Нимировский В.П., Сивак А.Н., Щеголев В.А. Междисциплинарный подход к комплексированию средств профессиональной подготовки курсантов вузов внутренних войск МВД России к действиям в чрезвычайных ситуациях // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 2015. № 11. С. 203–207.
7. Харлампиев А.А. Борьба самбо. М.: Физическая культура и спорт, 1949.
8. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие. М.: Академия, 2000.
9. Шишков А.И. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
10. Rajakaruna, N. et al., 2016. Ensuring the validity of police use of force training. Police Practice and Research, № 18 (5): 507–521.
11. Renden, P.G. et al., 2015. Police arrest and self-defence skills: performance under anxiety of officers with and without additional experience in martial arts. Ergonomics, 58 (9): 1496–1506.

Reference

1. Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation dated 01.07.2017 No. 450 "On approval of the Manual on the organization of physical training in the Internal Affairs bodies of the Russian Federation". URL: <http://publication.pravo.gov.ru>. (rus)
2. Vityutnev, E.E. and R.S. Akhmetov, 2018. Interdisciplinary practical exercises on special physical and tactical-special types of training and administrative activities as an active form of developing professionally significant competencies of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Physical Culture and Sport – Science and Practice, 2: 49–53. (rus)
3. Guralev, V.M., A.Yu. Osipov and S.M. Shnarkin, 2018. Rationale behind learning and using a throwing technique by the police officers. Problems of Modern Pedagogical Education, 60–2: 113–117. (rus)
4. Kalimova, A.D., G.K. Kudusheva and G.K. Baizhunusova, 2019. Prerequisites for the development of integration in teaching. The Scientific Heritage, 41–4: 24–29. (rus)
5. Liguta, V.F., V.A. Serebryannikov and V.S. Kshevin, 2020. Studying the practice of using throwing

- techniques by police officers in situations of operational and official activity. Scientific Notes of Lesgaft University, 2: 214–219. (rus)
6. *Nemirovsky, V.P., A.N. Sivak and V.A. Shchegolev*, 2015. Interdisciplinary approach to aggregation of the means of professional training of cadets of higher educational institutions of internal troops of the MIA of Russia for actions in emergency situations. Scientific Notes of Lesgaft University, 11: 203–207. (rus)
7. *Kharlampiev, A.A.*, 1949. Sambo. Moscow: Physical Culture and Sport. (rus)
8. *Kholodov, Zh.K. and V.S. Kuznetsov*, 2000. Theory and methodology of physical education and sport: teaching manual. Moscow: Academia. (rus)
9. *Shishkov, A.I.*, 2014. Developing professional competence of cadets of military universities in the course of tactical and special training: Candidate's Thesis in Pedagogics. Moscow. (rus)
10. *Rajakaruna, N. et al.*, 2016. Ensuring the validity of police use of force training. Police Practice and Research, № 18 (5): 507–521.
11. *Renden, P.G. et al.*, 2015. Police arrest and self-defense skills: performance under anxiety of officers with and without additional experience in martial arts. Ergonomics, 58 (9): 1496–1506.

УДК 378

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-102-107

Тупкалова Л.Ю.

**МОДЕЛЬ «ПЕРЕВЕРНУТОГО
КЛАССА» В РАМКАХ
ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ
ФАКУЛЬТЕТОВ**

Ключевые слова: модель «перевернутого класса», асинхронные средства коммуникации, обучение в сотрудничестве, смешанное обучение.

В свете последних событий дистанционное образование становится неотъемлемой частью образовательного процесса на уроках иностранного языка в высшей школе. В связи с возникшей необходимостью быстрой перестройки учебного процесса и подстройки его под дистанционный формат становится актуальным переосмысление традиционных методов обучения иностранным языкам в целом и внедрение новых или ранее не использовавшихся технологий в образовательный процесс. Опираясь на положения ФГОС ВО, следует отметить, что практической целью обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов является овладение ими (студентами) коммуникативной компетенцией, уровень которой позволяет использовать иностранный язык для практических целей как в профессиональной, так и в научной деятельности, а также для формирования и развития у студентов навыков самообразования. В связи с этим все используемые в дистанционном обучении методы и приемы должны быть направлены на достижение вышеупомянутой цели.

Дистанционный формат обучения не только меняет подход к процессу обучения иностранному языку, но и привносит некоторые негативные факторы в процесс непосредственного взаимодействия преподавателя и студентов. К вышеупомянутым проблемам, на наш взгляд, следует отнести не только технические неполадки (некачественное интернет-соединение, отсутствие у студентов и преподавателя того или иного оборудования и т.п.), но и психолого-педагогические аспекты онлайн-взаимодействия между обучающимися и преподавателем, такие как снижение мотивации у студентов, отсутствие прямого, непосредственного общения (вербального и невербаль-

ного) с преподавателем, снижение интерактивности между обучающимися, обезличивание участников образовательного процесса, не налаженная обратная связь, злоупотребление асинхронными средствами коммуникации. Асинхронными называются средства коммуникации, при помощи которых возможна передача и получение любой информации в удобное для каждого участника время (Рогова, 2013).

Для преодоления вышеупомянутых трудностей нам видится важным грамотный отбор нужных методов и техник с последующим внедрением их в процесс дистанционного обучения иностранным языкам в высшей школе. При тщательном отборе различных моделей обучения особого внимания заслуживает «перевернутый класс», или *flipped classroom*, так как данная учебная стратегия используется с применением информационных компьютерных технологий, что особо актуально при смешанном обучении (традиционное и дистанционное).

Перейдем к определению модели «перевернутого класса». *Flipped classroom* – это такой педагогический подход, в рамках которого прямое обучение перемещается из пространства группового обучения в пространство индивидуального, а групповое пространство трансформируется в интерактивную среду обучения, где педагог направляет обучающихся. Иными словами, «перевернутый класс» – это тип смешанного обучения, при котором теоретический, грамматический или любой другой учебный материал выносится на самостоятельное изучение обучающимися за пределами аудиторного или онлайн-занятия (Kim et al., 2014). По сути, в модели «перевернутого класса» студенты получают знания до начала занятий и используют учебное время для практической

деятельности через взаимодействие с одноклассниками и педагогом. Традиционное обучение иностранному языку видоизменяется в связи с тем, что студенты знакомятся с определенным учебным материалом самостоятельно дома, а на занятии производится проверка/анализ ранее изученной информации. Одним из главных преимуществ данной стратегии, по нашему мнению, является экономия времени на объяснение любого материала преподавателем и грамотное использование этого времени, направление его на практическую деятельность студентов на занятиях иностранного языка в высшей школе (Berrett, 2012).

Впервые термин «перевернутый класс» появился в начале 2000-х гг. Данный прием был популяризирован учителями химии средней школы в США Д. Бергманом и А. Сэмсом (Betihavas et al., 2015). Суть модели состояла в том, что ученикам вместо традиционного преподнесения материала были розданы видеоуроки, при помощи которых они могли изучать новый учебный материал дома в удобное для них время. Д. Брансфорд, Э. Браун и Р. Кокинг в своей книге «Как люди учатся», изданной Национальной академией наук США, отмечают: «Чтобы развить компетенцию в исследуемой области, студенты должны: а) иметь глубокую основу фактических знаний; б) понимать факты и идеи в контексте концептуальной основы; в) организовывать знания таким образом, чтобы облегчить поиск и применение» (Bransford et al., 2000).

Мы можем утверждать, что модель «перевернутого класса» способствует систематизации и анализу новых знаний студентов и их практическому применению в будущем при наличии обратной связи с педагогом и другими обучающимися. Более того, немед-

ленная обратная связь, обеспеченная педагогом в «перевернутом классе», также помогает обучающимся глубже осмысливать свое понимание, наблюдать за собственным прогрессом в обучении, тем самым подтверждая вывод Брансфорда и его коллег: «Метакогнитивный подход к обучению может помочь учащимся научиться контролировать собственное обучение, определяя учебные цели и отслеживая свой прогресс в их достижении» (Bransford et al., 2000).

Хотя мышление студентов о собственном обучении не является неотъемлемой частью «перевернутого класса», более высокие когнитивные функции, связанные с активной деятельностью на занятии, сопровождаемые постоянным взаимодействием сверстников и преподавателей, могут легко привести к метапознанию, связанному с более глубоким обучением.

Следует отметить некоторые преимущества использования «перевернутого класса» при обучении иностранному языку в высшей школе, которые особенно актуальны в свете перехода многих вузов на дистанционный формат обучения.

«Перевернутый класс» позволяет продуктивно использовать время, отведенное на занятие, на практическую деятельность на занятиях иностранного языка и не затрачивать его (время) на объяснение грамматических аспектов или любого другого теоретического материала, который вынесен на самостоятельное изучение обучающимся.

Также одним из преимуществ данной педагогической концепции в высшей школе является уход от пассивного обучения к активному за счет совместной деятельности обучающихся, или обучения в сотрудничестве. Обучение в сотрудничестве – это такая стратегия построения образовательно-

го процесса, при которой студенты делятся на небольшие группы и работают совместно для достижения определенной образовательной цели (Johnson, Johnson, 1989).

Необходимо подчеркнуть, что вовлеченность технологий в образовательный процесс также является положительным аспектом «перевернутого класса», позволяя тем самым развивать навыки XXI в., такие как, например, цифровая грамотность обучающихся высшей школы (Беспалько, 1970).

Далее необходимо выяснить, какие характеристики являются ключевыми для организации занятий по модели «перевернутого класса». Эксперты выделяют следующие элементы:

1. Познакомить студентов с моделью «перевернутого класса». Первое знакомство может варьироваться от чтения нового материала до просмотра видеолекций или прослушивания подкастов до занятия иностранного языка на выбранной педагогом образовательной платформе.

2. Стимулировать обучающихся готовиться к занятиям. Эффективным методом стимуляции и повышения мотивации обучения у студентов выступает балльно-рейтинговая система оценки знаний в высшей школе (Кружалин, Артюшина, 2008). Целью последней является оценка качества знаний и стимулирование самостоятельной подготовки обучающихся, повышение у студентов мотивации освоения образовательных программ, а также активизация всех видов самостоятельной деятельности, создание стимула для внеурочной деятельности, что является для нас особо актуальным в случае с внедрением модели «перевернутого класса» в образовательный процесс (Наводнов и др., 2008). Иными словами, для того чтобы заработать баллы, студентам необходимо ответить на вы-

соком уровне на занятии, а это, в свою очередь, требует качественного изучения и отработки материала перед занятием, будь то просмотр лекции или выполнение письменного задания.

3. Обеспечить механизм для оценки понимания материала студентами. Механизмами оценки понимания материала, вынесенного на самостоятельное изучение, могут выступать эссе, различные лексические и грамматические онлайн-викторины, тесты. Все это способствует проверке подготовки к занятию и своевременному выявлению трудностей с овладением учебным материалом у обучающихся. Важно отметить, что на онлайн-занятии преподавателем предоставляется возможность обратной связи, что снижает необходимость затраты большого количества времени на комментарии, ответы и т.п. вне занятия (Walvoord, Anderson, 1998). Кроме того, ответы на вопросы, обсуждения и дискуссии во время занятия могут служить неформальной проверкой понимания студентами материала.

4. Обеспечить занятия, направленные на развитие познавательной деятельности студентов более высокого уровня. Поскольку основным признаком «перевернутого класса» является изучение базового материала самостоятельно, а целью изучения иностранного языка является овладение коммуникативной компетенцией, то время, отведенное на занятие, должно быть посвящено более глубокой отработке материала посредством практической активной деятельности студентов: ролевых игр, диалогической речи, дискуссий и т.п.

Необходимо отметить, что, применяя в своей практике модель «перевернутого класса», преподавателю следует помнить о четырех постулатах данной модели:

1. Гибкая среда обучения. Данная модель способствует включению множества моделей в процесс обучения. Преподаватель создает гибкое образовательное пространство, в котором обучающиеся сами выстраивают свой собственный график изучения необходимого материала к занятию и не зависят от строгих рамок выполнения. Особенно это актуально для студентов-магистрантов, совмещающих учебный процесс и трудовую деятельность.

2. Культура обучения (образовательная культура). В привычной нам традиционной модели обучения, в основном ориентированной на преподавателя, он сам и является основным источником информации. Вразрез классическому подходу идет модель «перевернутого класса», сдвигающая процесс обучения в сторону учащегося. В результате студенты активно принимают участие в усвоении знаний и формировании необходимых навыков, поскольку процесс обучения имеет для них личную ценность.

3. Целевое/направленное/намеренное содержание обучения. Педагог сам определяет содержание обучения: чему он будет учить студентов и что можно вынести на самостоятельное изучение. Подбирает нужные материалы и стратегии обучения в зависимости от поставленных целей.

4. Профессиональный педагог. Роль профессионального педагога высшей школы не менее важна в модели «перевернутого класса», чем в традиционном обучении. В течение всего процесса обучения педагог наблюдает за деятельностью студентов, консультирует, держит обратную связь и направляет.

Далее в нашей статье мы рассмотрим способы реализации модели «перевернутого класса» с учетом дистанционного образования в высшей школе.

Опираясь на этапы, предложенные некоторыми экспертами в своих работах по внедрению модели «перевернутого класса» в учебный процесс, мы проиллюстрируем этапы на примере онлайн-урока иностранного языка для третьего курса бакалавриата.

Первый этап – составление плана урока (определение темы, цели и задач: образовательной, развивающей и воспитательной).

Тема: «Новейшие достижения в области физики».

Задачи:

1. Образовательные:

- развитие у студентов навыка аудирования для общего понимания информации, а также для поиска и вычленения детальной информации;
- повторение и закрепление ранее изученного материала по теме.

2. Развивающие:

- развитие навыков говорения у студентов;
- закрепление и использования грамматических конструкций по теме «Условные предложения в английском языке».

3. Воспитательная: развитие навыков самостоятельной подготовки и самоконтроля у обучающихся.

Второй этап – определение формы материала для самостоятельного изучения обучающимися: видео, чтение необходимой литературы и др. Студентам на самостоятельное изучение был дан видеоматериал и работа с новым лексическим материалом по теме, а также изучение теоретического материала по грамматике.

Третий этап – контроль понимания самостоятельно изученного материала путем ответов на вопросы по итогам просмотра видеоматериала, а также проверка письменного задания по грамматике.

Четвертый этап – применение материала, а именно новых лексических единиц и грамматических конструкций, на практике в виде обсуждения, ответов на вопросы, диалогов между студентами и т.д.

Пятый этап – обратная связь с преподавателем: обсуждение и разбор ошибок, объяснение, комментарии и пр.

Подводя итоги, следует отметить, что, как и у любого метода обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений, у модели «перевернутого класса» есть как положительные, так и отрицательные стороны. Нужно помнить, что полный отказ от традиционной модели обучения невозможен, и будет ли процесс обучения успешным или нет, зависит от множества факторов: наличия электронных средств, мотивации студентов, доступности обратной связи с педагогом и готовности самого преподавателя к изменениям. Достижение поставленной цели также зависит от грамотной комбинации различных методов и приемов при обучении иностранному языку в высшей школе. Поскольку в нашей статье мы рассматриваем «перевернутый класс» именно в рамках смешанного обучения, то описанная нами модель гармонично может быть вписана в дистанционный формат. «Перевернутый класс» делает процесс обучения более гибким и ориентированным на потребности обучающихся, подстраиваясь к персональному учебному графику студентов и освобождая время занятия для практической деятельности. Отвечая требованиям цифровой эпохи, переход к модели обучения, эффективно совмещающей возможности традиционной и цифровой форм обучения (смешанное обучение), является наиболее логичным и подстраивающимся под запросы и требования «смешанного»

мира, где виртуальная реальность занимает особую нишу.

Литература

1. Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). М.: Высшая школа, 1970.
2. Кружалин В.И., Артюшина И.А. Рейтинги и качество образования // Аккредитация в образовании. 2008. № 4. С. 26–29.
3. Наводнов В.Г., Масленников А.С., Кисилева В.П. ФЭПО как инновационный подход в системе обеспечения качества образования // Аккредитация в образовании. 2008. № 24. С. 74–78.
4. Рогова О.А. К вопросу об организации дистанционного обучения английскому языку на основе компьютерных технологий в условиях билингвальной образовательной среды // Труды Белорусского государственного технологического университета. История, философия, филология. 2013. № 5. С. 192–194.
5. Berrett, D., 2012. How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. The Chronicle of Higher Education, Feb. 19.
6. Betihavas, V. et al., 2015. The evidence for 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education. Nurse Education Today, 6:15–21.
7. Bransford, J.D., A.L. Brown, and R.R. Cocking, 2000. How people learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press.
8. Johnson, D.W. and R. Johnson, 1989. Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.
9. Kim, M.K. et al., 2014. The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. Internet and Higher Education, 22: 37–50.
10. Walvoord, B.E. and V.J. Anderson, 1998. Effective grading: a tool for learning and assessment. San Francisco: Jossey-Bass.

Reference

1. *Bespalko, V.P.*, 1970. Programmed training (didactic foundations). Moscow: Higher School. (rus)
2. *Kruzhalin, V.I. and I.A. Artyushina*, 2008. Ratings and education quality. Accreditation in Education, 4: 26–29. (rus)
3. *Navodnov, V.G., A.S. Maslennikov and V.P. Kisileva*, 2008. Federal Internet exam in vocational education as an innovative approach in the system of ensuring education quality. Accreditation in Education, 24: 74–78. (rus)
4. *Rogova, O.A.*, 2013. To the question of organization of distance English language learning on the basis of computer technologies in the context of bilingual educational environment. Proceedings of Belarusian State Technological University. History, Philosophy, Philology, 5: 192–194. (rus)
5. *Berrett, D.*, 2012. How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. The Chronicle of Higher Education, Feb. 19.
6. *Betihavas, V. et al.*, 2015. The evidence for 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education. Nurse Education Today, 6: 15–21.
7. *Bransford, J.D., A.L. Brown, and R.R. Cocking*, 2000. How people learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press.
8. *Johnson, D.W. and R. Johnson*, 1989. Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.
9. *Kim, M.K. et al.*, 2014. The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. Internet and Higher Education, 22: 37–50.
10. *Walvoord, B.E. and V.J. Anderson*, 1998. Effective grading: a tool for learning and assessment. San Francisco: Jossey-Bass.

УДК 378.147**DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-108-114****Цимбалюк А.А.,
Андриенко А.А.****ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ
ПОТЕНЦИАЛ
СОВРЕМЕННЫХ
АНГЛИЙСКИХ
АНЕКДОТОВ**

Ключевые слова: юмористический дискурс, лингвистическая компетенция, лингводидактический потенциал, современные английские анекдоты.

© Цимбалюк А.А., 2020
© Андриенко А.А., 2020

Изучению юмористического дискурса посвящены исследования русских и зарубежных авторов, среди которых можно отметить работы С. Аттардо, А. Бергона, М.А. Кулинич, М. Минского, В. Раскина, Г. Ритчи, А.Д. Шмелева и др., однако роль юмора в формировании иноязычной коммуникативной компетенции остается малоизученной (Александрова, 2015, с. 61). Исследователи не раз подчеркивали значительную роль анекдотов как прецедентных текстов для развития лингвострановедческих и культурных компетенций. Мы же в данном исследовании хотели бы кратко охарактеризовать лингвистические аспекты англоязычных анекдотов, предопределяющие целесообразность их использования в процессе обучения и самостоятельного изучения английского языка.

В работе Н.С. Соколовой юмористический дискурс понимается как процесс взаимодействия языковой личности в ее речемыслительной и познавательной деятельности с окружающим миром (Соколова, 2018, с. 419). Юмор представляет собой перспективный лингводидактический материал в процессе обучения иностранному языку, поскольку в юмористических текстах отражены результаты дискурсивного мышления, что свидетельствует о том, что юмористические тексты (анекдоты) обладают языковым и лингвострановедческим потенциалом. Лингводидактический потенциал юмористического дискурса прежде всего определяется возможностями использования аутентичных материалов на изучаемом языке в процессе его преподавания и самостоятельного изучения (Новый словарь..., 2009, с. 127).

Русскоязычный термин «анекдот» соотносится с англоязычным понятием joke (Евстафьева, 2006, с. 108). В данном исследовании мы будем

следовать русскоязычной традиции и придерживаться понятия «анекдот» в отношении англоязычного юмористического текста, определяемого как joke (шутка).

Существуют различные классификации типов англоязычных анекдотов. В частности, С. Аттардо и В. Раскин различают два основных типа: «разговорные» (conversational) и «зарегистрированные» (дословно – «законсервированные» – canned) (Attardo, Raskin, 1991, p. 296). Зарегистрированные шутки представляют собой тексты, которые ранее были использованы другими коммуникантами в ситуации общения, т.е. обладающие такими параметрами (содержанием, персонажами и т.п.), благодаря которым они могут употребляться в разнообразных контекстах. Зарегистрированные шутки приводятся в печатных сборниках анекдотов и шуток, на интернет-сайтах, содержащих сборники анекдотов. Разговорные, незарегистрированные шутки могут спонтанно возникнуть во время разговора и, как правило, являются контекстуально обоснованными. Такие анекдоты создаются одним из участников коммуникации в конкретной ситуации общения, они зачастую могут быть как связанными, так и не связанными напрямую с основной темой беседы. Граница между указанными типами анекдотов достаточно размыта.

Английский анекдот как текст имеет определенную структуру. Классическим типом современного английского анекдота считается анекдот-повествование, т.е. анекдот-нарратив. Нередко можно наблюдать три стадии развития сюжета в тексте анекдота: стадия завязки, стадия развития ситуации и стадия развязки, которая содержит взрывную кульминацию (punch line). Обязательными являются стадии завязки и развязки, стадия

развития ситуации в отдельных текстах анекдотов может быть краткой или вовсе отсутствует. В рамках изучения текста англоязычного анекдота выделяются такие модификации, как анекдоты-остроты (one-liners and two-liners), анекдоты-загадки (riddle-jokes). Н.С. Соколова также добавляет анекдоты-пародии и анекдоты-афоризмы (Соколова, 2008, с. 94). А.В. Уткина рассматривает в своем исследовании еще один тип текстов анекдотов – анекдоты драматургического типа (Уткина, 2006, с. 87).

Особое внимание стоит уделить каламбурам, т.е. puns согласно англоязычной традиции. Longman Dictionary of Contemporary English определяет pun как комическое использование слова или фразы, имеющих двойное значение или схожее звучание при разном значении (Longman Dictionary..., <https://www.ldoceonline.com>). Е.М. Александрова полагает, что каламбур представляет собой такой тип английских анекдотов, комический эффект которых основан на смысловом объединении значений одного слова либо разных слов (словосочетаний), тождественных или сходных по звучанию (Александрова, 2015, с. 85). В каламбурах, как правило, лексические и фонетические языковые средства выступают основой создания комического эффекта.

Англоязычные сборники анекдотов, представленные на специализированных сайтах в интернете, снабженные предметно-тематическими указателями, и «Энциклопедия исследований юмора» С. Аттардо отражают следующие наиболее распространенные области тематик современных англоязычных анекдотов: Animals, Army, Art, Baby, Bachelors, Beauty, Books, Cars, Children, Clothes, Crime, Dentists, Divorce, Doctors, Drinking and

drunks, Family, Fashion, Food, Friendship, Government, Health, Life, Love, Marriage, Men, Money, Parents, Police, Politics, School, Sex, Women. (Attardo, 2016, p. 57). Тематически разделы в популярных сборниках анекдотов постоянно обновляются, отражая современные реалии, такие как Technology, Blonde, Dirty, Celebrities, Roads and driving, Travel. Проанализировав данный перечень, можно сделать вывод, что тематика современных английских анекдотов отображает разнообразие ценностных ориентиров общества, среди которых имеются как положительные ценности, так и ряд отрицательных явлений современного общества, с целью высмеивания таковых.

Самыми распространенными языковыми средствами создания комического эффекта в юмористическом дискурсе являются обыгрывание многозначности эквивалентов, использование омофонов и замены согласных звуков, словообразовательная игра и синтаксическая неоднозначность. Многозначность продуктивна как языковое средство создания комического эффекта и может быть отмечена в текстах английских анекдотов различных структурных типов, даже в анекдотах-афоризмах. Рассмотрим пример:

Don't be mad at lazy people. They didn't do anything.

(Не злитесь на ленивых людей. Они ничего не делали.)

Здесь фраза *didn't do anything* имеет два значения: «ничего не делали», т.е. в прямом смысле были ленивыми, а также – «не виноваты». Здесь важно учитывать завязку, которая говорит нам, что злиться на ленивых людей не стоит, т.е. они «не виноваты» или же «они ничего не делали», потому что ленились. Следует отметить, что такой каламбур непросто для восприятия, если слушатель или читатель не знает

устойчивого выражения или не до конца понимает контекст.

Помимо многозначности как лексического средства создания комического эффекта существуют также фонетические средства. Одним из самых распространенных фонетических средств создания комического эффекта в английских анекдотах выступают омофоны. Прием создания комического эффекта за счет омофонов называют моносемантической неоднозначностью (Уткина, 2006, с. 156). В примерах английских анекдотов, приведенных ниже, комический эффект построен на моносемантической неоднозначности, которая реализуется в тексте в употреблении омофонов – слов, которые имеют одинаковую фонетическую (звуковую), но различную семантическую структуру, т.е. отличны друг от друга лексическим значением.

I hate going to the dentist. He always reminds me about my floss.

(Я ненавижу ходить к стоматологу. Он всегда напоминает мне о моей зубной нити.)

В данном примере обыгрываются омофоны *floss* (зубная нить) и *flaws* (недостатки, изъяны). Персонаж анекдота ненавидит ходить к стоматологу, потому что тот напоминает ему или ей об изъянах, связанных с зубами, или же о том, что нужно пользоваться зубной нитью и чаще чистить зубы.

Еще один текст анекдота о стоматологах, комический эффект которого достигается за счет использования омофонов:

Be kind to your dentist. He has fillings too.

(Будьте добры к своему стоматологу. У него тоже есть пломбы.)

Омофоны *filings* и *feelings* создают комический эффект. В анекдоте звучит призыв быть добрым и снисходительным по отношению к стоматологу,

ведь у него тоже есть «пломбы» и «чувства».

Грамматика английского языка также способствует появлению анекдотов, комический эффект в которых создается за счет специфических грамматических особенностей английского языка. Интересны примеры морфологической языковой игры в анекдотах для создания комического эффекта. Одним из распространенных способов языковой игры на морфологическом уровне является соединение морфем (Ermiida, 2008, p. 65). Разновидностью словообразовательной игры является языковая игра, комический эффект которой построен на блендах, т.е. на образовании нового слова путем сложения частей корневых морфем:

My dentist promised me he won't expose any of my treatments.

He said they're all confidential.

(Мой стоматолог обещал не раскрывать секретов моего лечения. Он сказал, что все лечение конфиденциально.)

Новообразованное слово *confidential* является окказионализмом и образовано путем сложения морфем слов *confidential* и *dental*.

В следующем примере также присутствует окказионализм, т.е. новое слово, которое было создано путем словообразовательной игры:

What do you call a burger thief?

A burgerlar.

(Как называют вора бургеров? Бургерный вор.)

Слово *burgerlar*, т.е. «тот, кто ворует бургеры», образовано путем сложения морфем слов *burger* и *burglar*. Стоит заметить, что слово само по себе абсурдно, но именно игра слов создает комический эффект.

В следующем примере новообразованное слово является окказионализмом с учетом графических характе-

ристик, однако имеет контекстуальное значение:

I am a big fan of whiteboards. I find them quite re-markable.

(Я большой фанат белых досок. Я считаю их маркируемыми.)

Эквивалент *re-markable* подразумевает, что на белой доске удобно писать и делать пометки снова и снова. Однако не стоит забывать про омофон *remarkable* со значением «замечательный, удивительный», что показывает положительное отношение рассказчика к белым доскам.

Чаще всего в тексте анекдота как результат словообразовательной языковой игры представлена лишь новообразованная форма, т.е. новое слово, не имеющее денотата, однако создающее комический эффект. Например:

How does Jeff Bezos sleep?

With his pajamazon.

(Как Джефф Безос спит? В своей пижамазоне.)

Pajamazon – это бленд, который образован путем сложения корневых морфем слов *pajama* и *Amazon*. *Pajamazon* – это лишь предположительно пижама Джеффа Безоса, основателя и владельца компании *Amazon*, но на самом деле нет четко определенного денотата, т.е. обозначаемое здесь выявить трудно, ведь комический эффект также строится на абсурдности ситуации. Джефф Безос спит в пижаме или спит с пижамой, предлог *with* создает дополнительные возможности интерпретации ситуации, представленной в анекдоте.

Рассмотрим еще один пример словообразовательной игры:

What do you call a Mexican who lost his car?

Carlos.

(Как называем мексиканца, который потерял свою машину? Карлос.)

Карлос – типичное мексиканское имя. В тексте данного анекдота дается

интерпретация этого имени, а именно Карлос – это человек, который потерял машину (созвучно car loss – «потеря машины»).

Не следует забывать и о синтаксическом уровне, так как комический эффект многих анекдотов и шуток находится в прямой зависимости от неоднозначности, основанной на структурном значении всего предложения. Синтаксическая неоднозначность – ложная интерпретация структуры фразы, а также целого предложения (Уткина, 2006, с. 145). Комический эффект следующего анекдота реализуется в правильном понимании и интерпретировании грамматической структуры:

An alcoholic wakes up in prison. He asks the first police officer he sees, "Why am I here?"

"For drinking," replies the officer.

"Great," says the man, "When do we start?"

(Алкоголик просыпается в тюрьме. Он спрашивает полицейского, которого видит: «Почему я здесь?»). Полицейский отвечает: «За пьянством!». «Здорово! Когда начинаем?» – спрашивает алкоголик.)

Структура в ответе полицейского for drinking воспринимается алкоголиком-заключенным как цель того, почему он оказался в тюрьме, а на самом деле for drinking означает причину, т.е. алкоголик оказался в тюрьме за пьянство. Комический эффект достигается благодаря многозначности глагольной конструкции с предлогом for в английском языке.

Таким образом, современные английские анекдоты воздействуют на читателя или слушателя, создавая комический эффект путем использования ряда языковых средств. Обобщив данные о часто употребляющихся языковых средствах создания комического эффекта, наиболее значимыми с линг-

водидактической точки зрения следует назвать многозначность языковых единиц как лексическое средство, использование омофонов и замены согласных звуков как фонетические средства, а также словообразовательную игру и синтаксическую неоднозначность как грамматические средства. Игра слов является одной из самых распространенных разновидностей языковой игры, особенно в коротких текстах английских анекдотов, именуемых шутками-остротами.

Перечисленные выше лингвистические аспекты современных английских анекдотов делают их прекрасным иллюстрационным материалом для создания заданий, способствующих развитию лексико-грамматических и фонетических навыков, в частности:

1. Работа над закреплением словообразовательных моделей (морфологический уровень).

2. Отработка навыков произношения (например, отработка кратких и долгих фонем).

3. Работа над повествовательными грамматическими формами в контексте (например, введение или закрепление narrative tenses).

4. Введение или закрепление синтаксических конструкций.

Современные английские анекдоты послужили материалом для разработки обучающего курса «Learning English with jokes». В качестве обучающихся на курсе выступили две группы студентов II курса факультета зарубежной филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ЮФУ в количестве 21 человека. Платформой для создания онлайн-курса стала бесплатная обучающая среда Google classroom. Тематику курса определили особенности выбранных английских анекдотов, имеющих в своем составе лексические и грамма-

тические особенности употребления. Студентам предлагалось выполнить тестовые задания на платформе Google по каждой из заданных тем. Тесты были созданы с помощью следующих ресурсов: <https://learningapps.org/>, <https://wordwall.net/ru> и Google forms. В качестве доказательства выполнения заданий обучающиеся прикрепляли скриншоты экрана с количеством набранных баллов и успешно выполненные задания, как было обозначено в соответствующих требованиях.

В процессе прохождения курса обучающимся также предлагалось выполнить творческие задания. В качестве примера можно привести чтение английских шуток и запись на смартфон голосовым сообщением для совершенствования навыков произношения. Голосовые сообщения тоже было необходимо прикреплять в ходе прохождения тестовых заданий. Кроме этого, в рамках проекта студенты писали эссе на тему «Are jokes useful for language learning? How can they be used in the classroom to teach English?». Завершающим этапом работы было итоговое тестирование обучающихся по лексике и грамматике, изученных на материале предложенных в ходе онлайн-курса английских анекдотов.

Говоря об эффективности проведенного исследования с использованием современных английских анекдотов при обучении английскому языку в режиме онлайн, необходимо дать оценку сильных и слабых сторон проекта с точки зрения создателей курса и его участников. Мы пришли к выводу, что в ходе исследования студенты сумели успешно освоить некоторые лексические и грамматические конструкции английского языка на материале английских анекдотов. Им удалось детально изучить английский юмор и понять, что тексты анекдотов являются

прекрасным лингводидактическим инструментом при изучении иностранного языка.

Однако в ходе выполнения работы были и проблемы, связанные со сложностью общения студентов друг с другом в онлайн-режиме, что стало причиной отсутствия мотивации выполнения заданий и несвоевременной сдачи итоговых домашних заданий некоторыми участниками. Проект можно усовершенствовать, дополнив тематику английских анекдотов, однако выбранным темам было посвящено большое число заданий, что способствовало детальному изучению и более глубокой проработке исследуемых тем.

Таким образом, обратившись к отзывам испытуемых, мы можем сделать вывод, что тексты английских анекдотов являются эффективным инструментом изучения отдельных аспектов английской лексики, грамматики и произношения. В своих эссе обучающиеся поделились интересными идеями использования английских анекдотов в учебном процессе.

Литература

1. *Александрова Е.М.* Языковая игра в оригинале и переводе (на материале английских анекдотов). М.: КДУ, 2015.
2. *Евстафьева М.А.* Когнитивные стратегии языковой игры (на материале русскоязычных и англоязычных анекдотов): дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2006.
3. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009.
4. *Соколова Н.С.* Изучение англоязычного юмористического дискурса в лингводидактическом аспекте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 8, ч. 2. С. 419–423.
5. *Соколова Н.С.* Лингвокогнитивный анализ текстов типа «joke» (на материале англоязычного юмора): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008.
6. *Уткина А.В.* Когнитивные модели комического и их репрезентации в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук. Пенза, 2006.
7. *Attardo, S.*, 2016. Encyclopedia of humor studies. Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages, Special issue (3, is. 2): 56–59.

8. *Attardo, S., and V. Raskin*, 1991. Script theory revisited: joke similarity and joke representation model. *HUMOR*, 4, (3–4): 293–347.
9. *Ermida, I.*, 2008. The language of comic narratives. Berlin; N.Y.: Mouton de Gruyter.
10. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com>.

Reference

1. *Alexandrova, E.M.*, 2015. Language play in the original and in translation (case-study of English jokes). Moscow: KDU. (rus)
2. *Evstafyeva, M.A.*, 2006. Cognitive strategies of language play (in Russian and English jokes): Candidate's Thesis in Philology. Kaliningrad. (rus)
3. *Azimov, E.G. and A.N. Shchukin* (Ed.), 2009. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR. (rus)
4. *Sokolova, N.S.*, 2018. The study of the English humorous discourse in the linguodidactic aspect. Questions of Theory and Practice, 8 (2): 419–423. (rus)
5. *Sokolova, N.S.*, 2008. Linguistic and cognitive analysis of the text-type "joke" (exemplified by the English humor): Candidate's Thesis in Philology. St. Petersburg. (rus)
6. *Utkina, A.V.*, 2006. Cognitive models of the comic and their representation in Russian and English: Candidate's Thesis in Philology. Pyatigorsk. (rus)
7. *Attardo, S.*, 2016. Encyclopedia of humor studies. Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages, Special issue (3, is. 2): 56–59.
8. *Attardo, S., and V. Raskin*, 1991. Script theory revisited: joke similarity and joke representation model. *HUMOR*, 4, (3–4): 293–347.
9. *Ermida, I.*, 2008. The language of comic narratives. Berlin; N.Y.: Mouton de Gruyter.
10. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com>.

УДК 811.133.1'36(075.8)
DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-115-120

Бирюкова И.А.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПОРЯДКУ СЛОВ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ИНСТИТУТА

Ключевые слова: функциональная грамотность, порядок слов, проблема актуального членения предложения, монотематичное и монорематичное предложение, коммуникативное задание (намерение).

Выпускник школы или вуза должен обладать функциональной грамотностью в области родного (русского) и изучаемых (первого, второго и третьего) иностранных языков, «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-5..., <https://cyberpedia.su/17x1006d.html>) и способностью накапливать и применять сформированные компетенции с целью успешной самореализации, личностного и профессионального роста.

Обучение грамотной речи на родном языке начинается в детских дошкольных учреждениях: «Глубокое знание и изучение конструкций предложений, в частности порядка слов, дает возможность ребенку не только усвоить и овладеть основами языка, но и понимать речь других людей. Развитие в детской речи порядка слов способствует развитию умения четко передавать свои мысли... Разный способ передачи мысли выражается в изменении конструкции фразы, ее словесного наполнения, изменении порядка слов... С развитием этих способов у ребенка расширяется возможность создания своей адекватной программы высказывания, а усвоение их позволит строить свою речь правильно и грамотно» (Лактионова, <https://nsportal.ru/detskiysad/logopediya/2019/10/22/rol-poryadka-slov-v-organizatsii-detskogo-vyskazyvaniya>).

Последовательность и преемственность в обучении организации связного высказывания и текста с опорой на теорию актуального членения предложения, применение понятий «данное» и «новое», исследование роли порядка слов и различных вариантов словопорядка, обучение способам связи предложений внутри текста (по-

следовательному и параллельному) и лексическим средствам связи внутри текста обеспечивается учебно-методическим комплектом «Русский язык» для 5–9-х классов общеобразовательных учреждений М.М. Разумовской и др. (Русский язык..., 2018).

Использование теории актуального членения предложения в качестве теоретической основы открывает большие перспективы для изучения многих коррелирующих в разных языках явлений, таких, например, как порядок слов, что отмечали в начале XX в. представители Пражского лингвистического кружка (ПЛШ: 1926–1950) (Матезиус, 1967; Danes, 1974; Firbas, 1964).

Н.В. Иванов указывает на важность теории актуального членения предложения: «Любой педагог знает, насколько важно, особенно на продвинутом этапе обучения языку, обращать внимание не только на референциальную, но и на прагматическую сторону языковой грамматики. Подключение к решению этих задач проблематики актуального членения в широком понимании может быть в высшей степени продуктивным. Что касается ряда европейских языков (в частности, германских и романских), то это может привести к более глубоким и точным объяснениям смысловой функции артикля... и т.д. ...Принципы актуального членения предложения могут дать ключ к более тонкой и гибкой интерпретации экспрессивной функции высказывания в целом в ее различных структурных и смысловых вариациях» (Иванов, 2009)

Выдающиеся ученые-филологи Н.С. Валгина и Д.Э. Розенталь определяют предложение как минимальную единицу человеческой речи, представляющую собой «грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее известной смысловой и

интонационной законченностью. Будучи единицей общения, предложение вместе с тем является единицей формирования и выражения мысли, в чем находит свое проявление единство языка и мышления» (Валгина и др., 2002).

С точки зрения синтаксической организации предложение содержит члены предложения, которые занимают свою позицию, которая может измениться в соответствии с коммуникативным намерением говорящего или пишущего: «Определяющим фактором расположения слов в предложении является целенаправленность высказывания, его коммуникативное задание. С ним связано так называемое актуальное членение высказывания, которое предполагает движение мысли от известного, знакомого к неизвестному, новому: первое (основа высказывания) обычно заключено в начальной части предложения, второе (ядро высказывания) – в его конечной части» (Розенталь, 1997).

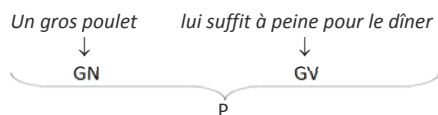
Изучению порядка слов во французском языке с опорой на теорию актуального членения предложения посвящен ряд наших научных работ, в том числе кандидатская диссертация (Бирюкова, 1999), ряд научных статей, учебно-методических пособий и монография. Мы изучали варианты словорасположения во французском предложении – элементе связного текста (сверхфразового единства), роль препозиционного элемента, состав темы и ремы (представленность разными членами предложения), типы тематических прогрессий и ряд других вопросов, что позволило нам прийти к выводу о том, что для того, чтобы научить студентов правильно передавать их собственное коммуникативное намерение средствами французского языка и адекватно воспринимать коммуникативное намерение носителей

языка в устной или письменной речи, следует начинать знакомство с порядком слов во французском языке на материале простого повествовательного предложения, ведь именно предложение есть минимальная единица речи.

Простое предложение может состоять из двух основных конструктивных элементов: группы подлежащего и группы сказуемого, или номинативной (GN) и вербальной групп (GV). Каждая из этих групп определяется природой своего собственного центра. Ядром первой группы является подлежащее (S), а второй – сказуемое (V).

Так, например, предложение *Un gros poulet lui suffit à peine pour le dîner* состоит из группы подлежащего *un gros poulet*, организованной вокруг своего центра – существительного *poulet*, и группы сказуемого *lui suffit à peine pour le dîner*, организованной вокруг сказуемого *suffire*”.

Схематически данное предложение (P) может быть представлено так:



Определение группы подлежащего и, соответственно, группы сказуемого и дальнейший анализ состава предложения можно осуществить путем постановки следующих вопросов:

- О чем говорится в предложении? (De quoi parle-t-on?): d'un gros poulet.
- Что об этом сообщают? (Qu'en dit-on?): qu'il lui suffit à peine pour le dîner.

То, о чем говорят (в нашем случае и чаще всего) – группа подлежащего – называется темой высказывания/предложения, а то, что, сообщают о теме, является ремой и совпадает обычно с группой сказуемого.

Группа сказуемого (вербальная) состоит, в свою очередь, из разных

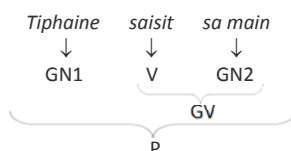
компонентов (подгрупп) и может быть более развернутой, чем группа подлежащего.

Рассмотрим следующее предложение:

Tiphaine saisit sa main.

Эта фраза состоит из номинативной группы, представленной существительным – именем собственным *Tiphaine*, и вербальной группы *saisit sa main*, которая имеет в своем составе глагол *saisit* и существительное *sa main*.

Использование схемы позволяет нам представить состав предложения следующим образом:



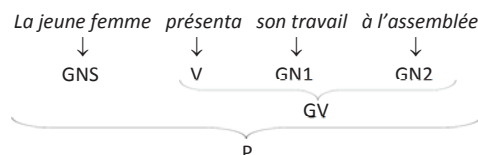
Глагольная группа содержит в своем составе номинативную группу (GV2) *sa main*, существительное, выполняющее функцию прямого дополнения.

В вербальную группу может входить несколько номинативных подгрупп (несколько существительных), например:

La jeune femme présenta son travail à l'assemblée.

Эта фраза, как и предыдущие, имеет номинативную группу, представляющую подлежащее, – *la jeune femme*, выраженное существительным и прилагательным, его определяющим, и вербальную группу *présenta son travail à l'assemblée* – сказуемое, сопровождаемое прямым и косвенным дополнениями, т.е. двумя номинативными группами, – *son travail* и *à l'assemblée*.

Для различения первой номинативной группы (группы подлежащего) от второй и третьей при составлении схемы предложения можно использовать уточнения, например, GNS (groupe nominal sujet), где S – подлежащее:



Вторая номинативная группа является предложной и представляет косвенное дополнение.

Если для каждого из приведенных примеров использовать принятые многими авторами сокращения: S – sujet, V – verbe, C – complément (COD – complément d'objet direct, COI – complément d'objet indirect), то все они вписываются в схему прямого порядка слов SVC, но в схеме третьего предложения можно указать наличие двух дополнений: S – V – COD – COI.

При наличии в предложении темы (T) и ремы (P), можно заметить, что порядок их следования в повествовательной неэмоциональной речи обычно: T – P, при этом T = GN, а P = GV.

Рассмотрим пример: *Le ciel paraît menaçant.*

Порядок слов SV: *le ciel* (GN = T) *paraît menaçant* (GV = P).

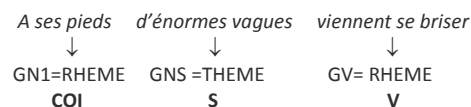
Предложение вписывается в модель прямого порядка слов и последовательность «тема – рема» соответствует неэмоционально окрашенному, или нейтральному порядку слов.

Высказывания, состоящие из темы и ремы, называются расчлененными. Тема и рема, в свою очередь, могут разделяться на сегменты. Расчлененная рема – рематическая часть предложения, которая членится на отдельные в смысловом отношении синтагмы. Расчлененная тема – тематическая часть предложения, которая членится на отдельные в смысловом отношении синтагмы.

Рассмотрим еще один пример:

A ses pieds d'énormes vagues viennent se briser.

Темой этого предложения является группа подлежащего *d'énormes vagues*, а ремой – группа сказуемого *viennent se briser à ses pieds*, при этом тема находится внутри ремы, состоящей из двух синтагм = членов предложения: сказуемого *viennent se briser*, стоящего после подлежащего (*d'énormes vagues*), и косвенного обстоятельственного дополнения *à ses pieds*, вынесенного в препозицию и осуществляющего связь с предтекстом, в котором, как мы можем предположить, сообщалось о персонаже, оказавшемся у моря или океана:



Как мы видим из схемы, порядок слов в этом предложении – CSV.

Рассмотренные предложения являются двусоставными и содержат подлежащее / группу подлежащего и сказуемое / группу сказуемого. Эти предложения являются двусоставными и в плане логического (актуального или коммуникативного) деления, включая тему и рему.

При экспрессивном порядке слов изменяется синтаксическая схема предложения (SVC → CVS) и последовательность темы и ремы: T – R → R – T.

В качестве примера можем рассмотреть атрибутивные сказуемые, именная часть которых выносится в препозицию, придавая предложению экспрессивную окраску:

Triste, triste était mon âme.

A cause d'une femme.

(П. Верлен)

В первой строфе стихотворения Поля Верлена именная часть сказуемого представлена повторяющимся прилагательным. Порядок слов – VS, последовательность темы и ремы – «R – T».

Un homme étonnant fut ce Carle Vernet.

(Ш. Бодлер)

В этом предложении именная часть сказуемого представляет характеристику подлежащего и выражена именной группой: существительное + прилагательное. Порядок слов – VS, последовательность темы и ремы – «R – T».

Среди предложений с препозиционным атрибутивным сказуемым существуют такие, в которых порядок слов VS, соответствующий логической схеме «R – T», не считается экспрессивным и рассматривается как норма.

В этом случае препозиционный элемент может быть представлен местоименным прилагательным *tel* (см. пример 1) или превосходной степенью прилагательного (см. пример 2):

(1) **Tel est mon avis:**

Faire et non pas subir,

Tel est le fond de l'agréable.

(Ален, псевдоним Э.-О. Шартье)

(2) **Le mieux serait de tout avouer:**

Le plus drôle est qu'il paraît que c'est ressemblant.

(Ж. Ануй)

Распространенные предложения не всегда вписываются в модель SVC. В препозиции могут оказаться разные члены предложения. После некоторых наречий образа действия нормой считается обратный порядок слов.

Инверсия обязательна в письменной речи и рассматривается как стилистический прием после: *à peine, ainsi, aussi, aussi bien, du moins, encore, en vain, tout au plus, à plus forte raison, probablement, rarement* и некоторых других:

Rarement vit-on la victoire plus éclatante.

(Ж. Бенвиль)

Peut-être ai-je des torts envers elle.

(Ж. Шардон)

Наряду с двусоставными предложениями как в русском, так и во

французском языке существуют односоставные, именные или глагольные, монотематичные или монорематичные предложения.

Рассмотрим безглагольные, или именные (назывные) предложения.

– *Mais – le gouvernement avait supprimé l'esclavage.*

– *Qu'est-ce que ça me fait, l'esclavage?*

– **Eh bien, et l'abolition de la peine de mort en matière politique?** (Г. Флобер)

Последнее предложение в микродиалоге состоит из группы подлежащего и является монотематичным.

Монорематичные предложения могут быть повествовательными, вопросительными или восклицательными:

(1) *Un vrai décor du Roman Comique.*

Rien sous la main et surtout pas d'argent... (А. Сearp)

(2) – *Est-ce que Monsieur Purgon le connaît?*

– **La belle demande!** (Мольер)

(3) *Et ils commencèrent le bon Rollin.*

– **Quel tas de balivernes!** – *s'écria Bouvard, dès le premier chapitre.* (Г. Флобер)

Представленные примеры предложений (в том числе из текстов художественных произведений французских писателей) позволяют наблюдать некоторые варианты порядка слов простого предложения стилистически нейтральной или стилистически окрашенной речи и ознакомиться с их синтаксическим членением, а также членением на тему и рему.

Использование сопоставительно-контрастивного подхода позволяет студентам осознать имеющиеся сходства и различия в передаче мыслей на родном и изучаемом иностранном (французском) языке и расширить таким образом картину мира, что, в свою очередь, способствуют формированию и совершенствованию би-, три- и мультилингвальной языковой личности.

Литература

1. Бирюкова И.А. Обучение порядку слов в простом повествовательном неэмоциональном предложении студентов I–III курсов языковых факультетов (На материале французского языка): дис. ... канд. пед. наук. Орел, 1999.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: учебник. М.: Логос, 2002.
3. Иванов Н.В. Актуальное членение предложения: на пути к новой парадигме теории // Проблемы и перспективы развития лингвистики, межкультурной коммуникации и лингводидактики: сб. науч. статей по материалам Международной конф. «История и теория языка. Принципы преподавания иностранных языков». М.: Резонанс, 2009. Т. 1.
4. Лактионова Л.А. Роль порядка слов в организации детского высказывания. URL: <https://nsportal.ru/detskiysad/logopediya/2019/10/22/rol-poryadka-slov-v-organizatsii-detskogo-vyskazyvaniya>.
5. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок: сб. статей. М.: Прогресс, 1967. С. 239–245.
6. ОК-5. Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. URL: <https://cyberpedia.su/17x1006d.html>.
7. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и стилистике. М.: Комплект, 1997.
8. Русский язык. 5 класс: учебник / под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. М.: Дрофа, 2018.
9. Danes, F., 1974. Functional sentence perspective and the organization of the text. In: Danes, F. (Ed.). Papers of Functional Sentence Perspective (pp. 106–128). Praha: Academia.
10. Firbas, J., 1964. On defining the theme in functional sentence analysis. Travaux linguistiques de Prague, 1: 267–280.

Reference

1. Biryukova, I.A., 1999. Teaching word order in a simple narrative unemotional sentence to students of first-third years of studies at linguistic faculties (based on the material of the French language): Candidate's Thesis in Pedagogics. Orel. (rus)
2. Valgina, N.S., D.E. Rosental and M.I. Fomina, 2002. Modern Russian language: textbook. Moscow: Logos. (rus)
3. Ivanov, N.V., 2009. Actual division of the sentence: on the way to a new paradigm of theory. In: Problems and prospects of development of linguistics, intercultural communication and linguodidactics: articles based on the materials of the International Conference "History and theory of language. Principles of teaching foreign languages" (Vol. 1). Moscow: Rezonans. (rus)
4. Laktionova, L. A., 2019. The role of word order in the organization of children's utterance. URL: <https://nsportal.ru/detskiysad/logopediya/2019/10/22/rol-poryadka-slov-v-organizatsii-detskogo-vyskazyvaniya>. (rus)
5. Mathesius, V., 1967. About the so-called actual sentence division. In: Prague Linguistic Circle: collection of articles (pp. 239–245). Moscow: Progress. (rus)
6. ОК-5. Ability to communicate orally and in writing in Russian and foreign languages to solve problems of interpersonal and intercultural interaction. URL: <https://cyberpedia.su/17x1006d.html>. (rus)
7. Rozental, D.E., 1997. Handbook of spelling and stylistics. Moscow: Komplekt.
8. Razumovskaya, M.M. and P.A. Lekant (Eds.), 2018. Russian language. Grade 5: textbook. Moscow: Drofa. (rus)
9. Danes, F., 1974. Functional sentence perspective and the organization of the text. In: Danes, F. (Ed.). Papers of Functional Sentence Perspective (pp. 106–128). Praha: Academia.
10. Firbas, J., 1964. On defining the theme in functional sentence analysis. Prague linguistic works, 1: 267–280.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- **Скуратовская М.Л., Романова Е.А.** Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении

УДК 376.42

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-123-132

Скуратовская М.Л.,
Романова Е.А.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники с трудностями в обучении, критерии оценки речевых и социально-психологических умений.

Универсальные учебные действия (УУД), которыми должен овладеть учащийся в процессе учебной деятельности, обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, лежащими в основе умения учиться. Важную их группу составляют коммуникативные УУД, предполагающие умение взаимодействовать, активно участвуя как в диалоге, так и в коллективном обсуждении проблем, а также осуществлять продуктивное сотрудничество со взрослыми и сверстниками (Булганина и др., 2015; Дроздова, Смирнова, 2016; Дуда, Измайлова, 2020; Жуковина, 2015; Как проектировать..., 2010; Колесова и др., 2015; Маркушевская, Никандрова, 2016; Hay et al., 2004).

Особенно актуальна проблема коммуникативного развития в отношении учащихся с задержкой психического развития, составляющих основной контингент школьников с трудностями в обучении. Для этих учащихся характерны специфические особенности развития речи (Венгер, Цукерман, 2001), сниженный уровень работоспособности и устойчивости внимания (Шевченко, 2001), а также пониженный уровень познавательной активности (Gifford-Smith, Brownell, 2003; Laws et al., 2012; Redmond, 2011).

В то же время наблюдается недостаточная готовность педагогов начальной школы к обучению этих детей в условиях общеобразовательной школы. Одной из причин такой неготовности является недостаточное знание педагогами особенностей коммуникативного развития учащихся с трудностями в обучении и соответствующих им образовательных потребностей.

В связи с этим представляется необходимым определить критерии оценки коммуникативных УУД и подобрать инструментарий для диагностического исследования с целью выявления осо-

бенностей развития коммуникативной компетентности у младших школьников с трудностями в обучении.

Авторы концепции развития УУД у учащихся (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанова, Н.Г. Салмина) выделяют три вида коммуникативных УУД: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация, коммуникация как условие интериоризации (Murphy, Faulkner, 2000). Проанализировав коммуникативные умения в каждом из названных видов коммуникативных УУД, мы условно разделили их на две группы в зависимости от реализуемого аспекта коммуникации. Нами были выделены речевые и социально-психологические коммуникативные умения, которые, по нашему мнению, могут выступать в качестве критериев оценки коммуникативных УУД (Skuratovskaya, Romanova, 2020).

Изучение проводилось путем сопоставления особенностей коммуникативного развития детей с трудностями в обучении и детей с нормальным развитием. В соответствии с условным делением коммуникативных действий на три вида диагностика велась нами по трем направлениям:

- оценка коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации);
- оценка коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества (коммуникация как кооперация);
- оценка коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (коммуникация как взаимодействие).

В процессе диагностики по каждому из выделенных направлений мы обращали внимание на сформированность речевых и социально-психологических умений в соответствии с выделенными нами критериями и уровнями их развития. Основным методом исследования коммуникативных УУД у младших школьников с ЗПР явилось наблюдение за процессом и результатом взаимодействия детей в ходе выполнения диагностических заданий. С этой целью нами использовались методики, предложенные Г.А. Цукерман, для исследования коммуникативных УУД – «Рукавичка», «Узор под диктовку», «Кто прав?». Количественная оценка осуществлялась по трехбалльной прогрессивной шкале: низкий уровень – 1 балл; средний уровень – 2 балла; высокий уровень – 3 балла (табл. 1–3). В экспериментальной работе приняли участие 50 школьников в возрасте 8–10 лет с трудностями в обучении – экспериментальная группа (ЭГ). Для сравнительного анализа была сформирована контрольная группа (КГ), в которую были включены 20 школьников того же возраста без стойких трудностей в обучении.

При обследовании коммуникативных УУД мы получили следующие результаты.

1. Коммуникация как предпосылка интериоризации.

1.1. *Критерии оценки речевых умений.*

1.1.1. Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера. Высказывания детей с низким уровнем развития данного критерия (82% школьников ЭГ; 0% школьников КГ) не отображали ориентиров, необходимых собеседнику для выполнения задания. Дети этой группы не могли четко сформулировать инструкцию по выполнению задания, заменяя ее отдельными несогласован-

Таблица 1

Оценка коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации, методика «Узор под диктовку»)

Критерий		Уровень		
речевые умения	социально-психологические умения	высокий (3 балла)	средний (2 балла)	низкий (1 балл)
Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера	Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности	В процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров. Дети легко планируют совместную деятельность, договариваются, распределяют роли	Указания отражают часть необходимых ориентиров. Дети испытывают трудности, чтобы договориться, распределить роли между собой	Указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно. Каждый ребенок выполняет задание самостоятельно, не договариваясь с участниками по совместной деятельности
Умение получать необходимые сведения при помощи вопросов	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	Вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию. Дети работают с удовольствием, доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил	Вопросы и ответы позволяют получать неполную информацию, обеспечивают частичное взаимопонимание. Больше внимание обращается на собственные действия, чем на совместные действия по реализации принятого замысла и соблюдению правил. Дети взаимодействуют в силу необходимости	Вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера. Дети игнорируют друг друга в процессе выполнения задания
Продуктивность совместной деятельности (отражает обобщенный результат коммуникации как взаимодействия по критериям речевых и социально-психологических умений. Оценивалась по степени правильности выполнения задания)		Узоры полностью соответствуют образцам	Имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров	Узоры не построены или не похожи на образцы

Таблица 2

Оценка коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества (коммуникация как кооперация, методика «Рукавичка»)

Критерий		Уровень		
речевые умения	социально-психологические умения	высокий (3 балла)	средний (2 балла)	низкий (1 балл)
Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера	Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и находить общее решение	Дети активно обсуждают возможный вариант рисунка, в процессе активного диалога достигают взаимопонимания, легко договариваются	Указания отражают часть необходимых ориентиров. Дети испытывают трудности при обсуждении возможного варианта рисунка и	Указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно. Ребенок выполняет задание само-

Окончание табл. 2

Критерий		Уровень		
речевые умения	социально-психологические умения	высокий (3 балла)	средний (2 балла)	низкий (1 балл)
			принятии согласия при совместном раскрашивании, возникает спор	стоятельно, не договариваясь с участниками совместной деятельности
Умение задавать вопросы и получать при их помощи необходимые сведения	Умение проявлять активность при решении разного рода задач при взаимодействии	Вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию. Дети работают с удовольствием, активно принимают участие, решая разного рода задачи	Вопросы и ответы позволяют получать неполную информацию, обеспечивают частичное взаимопонимание. Дети сотрудничают в силу необходимости, испытывают трудности, взаимодействуя между собой при решении разных задач	Вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера. Дети игнорируют друг друга в процессе выполнения задания
Умение формулировать свои затруднения	Умение обращаться за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество	Дети излагают свои затруднения в процессе выполнения задания связным, последовательным высказыванием, понятным для партнера. Доброжелательно и активно предлагают помощь при возникновении затруднений у партнера	Возникает лишь частичное взаимопонимание между партнерами в результате нечеткого изложения при формулировании затруднений. Дети испытывают трудности при формулировании и изложении своих затруднений, редко предлагают помощь партнеру	При возникновении затруднений ребенок выполняет задание по-своему или не выполняет. Не обращаются за помощью и не предлагают помощь и сотрудничество
Продуктивность совместной деятельности (отражает обобщенный результат коммуникации как кооперации по критериям речевых и социально-психологических умений)		Рисунки одинаковые	Сходство частичное, отдельные признаки совпадают, но имеются и заметные отличия	В рисунках явно преобладают различия или вообще нет сходства

Таблица 3

Оценка коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (коммуникация как взаимодействие, методика «Кто прав?»)

Критерий		Уровень		
речевые умения	социально-психологические умения	высокий (3 балла)	средний (2 балла)	низкий (1 балл)
Умение строить понятные для собеседника высказывания	Понимание различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличные от собственной	Высказывание развернутое, понятное для собеседника. Ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей	Высказывание понятное, но недостаточно развернутое. Частично правильный ответ: ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы либо	Высказывание, состоящее обычно из трех-четырех слов. Ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного

Окончание табл. 3

Критерий		Уровень		
речевые умения	социально-психологические умения	высокий (3 балла)	средний (2 балла)	низкий (1 балл)
			ошибочны, но не может обосновать свои ответы	персонажа и качества самого рисунка) или выбора, исключает возможность разных точек зрения, принимает сторону одного из персонажей
Умение задавать вопросы и получать необходимые сведения при помощи вопросов	Умение формулировать собственное мнение и позицию	Вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию. Ребенок может высказать и обосновать свое собственное мнение	Вопросы и ответы позволяют получать неполную информацию, обеспечивают частичное взаимопонимание. Больше внимание обращается на собственные действия, чем на совместные действия по реализации принятого замысла и соблюдению правил. Ребенок может высказать мнение, но не может обосновать	Вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера. Ребенок испытывает трудности при формулировании собственного мнения
Умение вести устный и письменный диалог в соответствии с нормами русского языка		Диалог развернутый с построением предложений с правильным грамматическим оформлением	Речевое высказывание отличается краткостью и простотой синтаксических конструкций	Речевое высказывание краткое, бессвязное и непонятное собеседнику

ными словосочетаниями. В отличие от них учащиеся со средним уровнем (18% школьников ЭГ; 10% школьников КГ) пытались строить связные высказывания, но при этом испытывали трудности, в результате чего часть ориентиров действия была пропущена. Дети с высоким уровнем (90% детей КГ; 0% детей ЭГ) четко формулировали инструкцию без пропусков ориентиров действия.

1.1.2. Умение получать необходимые сведения при помощи вопросов. Вопросы, задаваемые школьниками с низким уровнем развития данного критерия (76% ЭГ; 0% детей КГ) с целью получить информацию для вы-

полнения задания, были неточными, непонятными для собеседника либо формулировались не по существу. Учащиеся со средним уровнем сформированности данного критерия (24% школьников ЭГ; 5% школьников КГ) активно задавали вопросы, обеспечивавшие частичное взаимопонимание и позволявшие получать неполную информацию, так как формулировались неточно. Вопросы школьников с высоким уровнем (95% детей КГ; 0% детей ЭГ) позволяли получать точные ответы в ситуации недостаточности информации.

1.2. Критерии оценки социально-психологических умений.

1.2.1. Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности. Учащиеся с низким уровнем развития данного умения (100% детей ЭГ; 0% детей КГ) не могли распределить роли, не договаривались с собеседником и нуждались в помощи педагога. Школьники со средним уровнем (64% школьников КГ; 0% ЭГ) при попытке договориться о распределении ролей и функций испытывали трудности, и у них мог возникнуть спор. Дети с высоким уровнем умения договариваться (36% КГ; 0% ЭГ) сразу же приступали к выполнению задания, планируя совместную деятельность, договариваясь о распределении ролей.

1.2.2. Эмоциональное отношение к совместной деятельности. По этому критерию преобладающим в ЭГ также был низкий уровень (69% школьников ЭГ; 0% школьников КГ). Дети чаще всего просто игнорировали друг друга в процессе выполнения задания. Школьники со средним уровнем развития данного критерия (31% учащихся ЭГ; 15% учащихся КГ) в процессе выполнения задания взаимодействовали в силу необходимости, обращая внимание в основном на собственные действия, что нарушало взаимопонимание. Дети с высоким уровнем сформированности данного критерия (85% школьников КГ; 0% школьников ЭГ) работали с удовольствием, доброжелательно общались и следили за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.

1.3. Уровень продуктивности совместной деятельности, отражая обобщенный результат коммуникации как взаимодействия по критериям речевых и социально-психологических умений, в целом соответствовал уровню их развития. У школьников с низким уровнем продуктивности совместной деятельности (65% школьников ЭГ; 0% школьников КГ) узоры из фишек либо

не совпадали, либо не были построены вовсе. У школьников со средним уровнем развития данного критерия (35% детей ЭГ; 20% детей КГ) узоры из фишек иногда отличались последовательностью в одном или двух случаях. У детей высокого уровня продуктивности совместной деятельности (80% детей КГ; % детей ЭГ) узоры совпадали полностью.

2. Коммуникация как кооперация.

2.1. Критерии оценки речевых умений.

2.1.1. Умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера. Указания младших школьников с низким уровнем развития данного критерия (82% детей ЭГ; 0% детей КГ) не содержали ориентиров, необходимых собеседнику для выполнения задания, и формулировались непонятно. При выполнении задания школьники со средним уровнем (18% детей ЭГ; 10% детей КГ) испытывали трудности при обсуждении возможных вариантов рисунка или узора. Школьники с высоким уровнем развития данного критерия (0% детей ЭГ; 90% детей КГ) активно строили диалог, обмениваясь необходимой информацией для выполнения задания.

2.1.2. Умение задавать вопросы и получать при их помощи необходимые сведения. Вопросы, задаваемые школьниками с низким уровнем развития данного умения (76% детей ЭГ; 0% детей КГ) формулировались не по существу и были непонятны для партнера. Дети со средним уровнем сформированности данного критерия (24% школьников ЭГ; 5% школьников КГ) активно задавали вопросы, отвечали, но задаваемые вопросы позволяли получать неполную информацию, обеспечивали частичное взаимопонимание. Высокий уровень развития умения задавать вопросы (95% детей

КГ; 0% детей ЭГ) проявлялся в том, что задаваемые вопросы позволяли получать точные ответы в ситуации недостаточности информации.

2.1.3. Умение формулировать свои затруднения. Дети с низким уровнем развития данного умения (93% детей ЭГ; 0% детей КГ) выполняли задание по-своему, так как инструкция им была непонятна. При среднем уровне (7% школьников ЭГ; 12% школьников КГ) детям было сложно строить понятные высказывания, в результате чего формулировки затруднений были нечеткими, содержали грамматические и синтаксические ошибки. Школьники с высоким уровнем (88% детей КГ; 0% детей ЭГ) излагали свои затруднения связным, последовательным высказыванием, понятным для партнера.

2.2. Критерии оценки социально-психологических умений.

2.2.1. Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и находить общее решение. Учащимся с низким уровнем развития данного умения (100% школьников ЭГ; 0% школьников КГ) при выполнении задания приходилось прибегать к помощи педагога, чтобы распределить роли. Школьники со средним уровнем (64% детей КГ; 0% детей ЭГ) с трудом договаривались и распределяли между собой роли, что часто приводило к спорам. Дети с высоким уровнем (36% детей КГ; 0% детей ЭГ) сразу же приступали к выполнению задания, планируя совместную деятельность и договариваясь о распределении ролей.

2.2.2. Умение проявлять активность при решении разного рода задач при взаимодействии. Дети с низким уровнем данного умения (94% школьников ЭГ; 0% школьников КГ) отказывались взаимодействовать с собеседником и выполняли задание молча. Дети со

средним уровнем (6% школьников ЭГ; 34% школьников КГ) сотрудничали в силу необходимости, но все же им удавалось взаимодействовать и договариваться. Школьники с высоким уровнем (66% школьников КГ; 0% школьников ЭГ) работали с удовольствием, активно принимая участие в решении разного рода задач или проблем.

2.2.3. Умение обращаться за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество. Школьники с низким уровнем развития умения обращаться за помощью (87% школьников ЭГ; 0% школьников КГ) не предлагали ни помощь, ни сотрудничество при решении разного рода задач. Среди детей КГ низкого уровня выявлено не было. Дети со средним уровнем (13% школьников ЭГ; 38% школьников КГ) редко предлагали помощь партнеру, не решались обратиться за помощью в случае возникновения проблемы при выполнении задания. Учащиеся с высоким уровнем (62% детей КГ; 0% детей ЭГ) доброжелательно и активно предлагали помощь и способы решения возникшей у собеседника проблемы при выполнении общего задания.

2.3. У школьников с низким уровнем продуктивности совместной деятельности (65% школьников ЭГ; 0% школьников КГ) в рисунках на рукавичках преобладали явные различия либо вообще не было сходства. В рисунках на рукавичках у детей со средним уровнем развития продуктивности (35% школьников ЭГ; 20% школьников КГ) было отмечено лишь частичное сходство по отдельным признакам – цвету или расположению рисунка. В рисунках у детей с высоким уровнем (80% детей КГ; 0% детей ЭГ) узоры и рисунки на рукавичках совпадали полностью.

3. Коммуникация как взаимодействие.

3.1. Критерии оценки речевых умений.

3.1.1. Умение строить понятные для собеседника высказывания. Высказывания школьников с низким уровнем сформированности данного умения (100% детей ЭГ; 0% детей КГ) обычно представляли собой набор из нескольких слов, грамматически и синтаксически не связанных. Высказывания детей со средним уровнем (62% школьников КГ; 0% школьников ЭГ) были частично понятны для собеседника и недостаточно развернуты. Все высказывания детей с высоким уровнем (38% школьников КГ; 0% школьников ЭГ) были развернутыми, понятными для партнера по деятельности и соответствовали языковым нормам родного языка.

3.1.2. Умение задавать вопросы и получать необходимые сведения при помощи вопросов. Вопросы, задаваемые школьниками с низким уровнем (76% школьников ЭГ; 0% школьников КГ) с целью получить информацию для выполнения задания формулировались не по существу, были непонятны для собеседника. Дети со средним уровнем развития данного умения (24% школьников ЭГ; 32% школьников КГ) активно задавали вопросы, обеспечивающие частичное взаимопонимание и позволяющие получить неполную информацию. Вопросы школьников с высоким уровнем (68% детей КГ; 0% детей ЭГ) позволяли получать точные ответы в ситуации недостаточности информации.

3.1.3. Умение вести устный и письменный диалог в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка. У детей с низким уровнем (94% детей ЭГ; 2% детей КГ) диалога не наблюдалось, высказывания были короткими, бессвязными, не соответствовали нормам русского языка. Дети со средним уровнем (6%

детей ЭГ; 44% детей КГ) вели диалог, пытались аргументировать свою точку зрения, но высказывания их были краткими, предложения отличались простотой построения. Дети с высоким уровнем (54% детей КГ; 0% детей ЭГ) вели развернутый диалог с правильным грамматическим и синтаксическим оформлением предложений.

3.2. Критерии оценки социально-психологических умений.

3.2.1. Понимание различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличные от собственной. Школьники с низким уровнем (62% детей ЭГ; 0% детей КГ) не учитывали возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета или выбора, исключали возможность разных точек зрения, считая другую позицию неправильной. Дети со средним уровнем (38% детей ЭГ; 32% детей КГ) понимали существование различных точек зрения на проблему, принимали ситуацию, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не могли обосновать свой ответ. Дети с высоким уровнем (68% детей КГ; 0% детей ЭГ) понимали, что все оценки и подходы к выбору относительны, учитывали различие позиций разных персонажей.

Проведенная сравнительная диагностика уровня развития всех трех видов коммуникативных УУД у учащихся с трудностями в обучении и у учащихся с нормативным развитием позволила выявить характерные для детей с трудностями в обучении особенности.

Самые низкие показатели у младших школьников с трудностями в обучении были отмечены при исследовании коммуникации как взаимодействия, что может быть обусловлено необходимостью сформированности у детей, вступающих в коммуникацию, сложных интегративных умений – и ре-

чевых, и социально-психологических. Они основываются на одновременном умении формулировать собственное мнение и строить понятные высказывания для партнера в соответствии с нормами русского языка. При исследовании коммуникации как кооперации были выявлены такие трудности, как неумение задавать вопросы, строить диалог и понятные высказывания, обмениваясь необходимой информацией, а также неумение обращаться за помощью, планируя совместную деятельность. Для третьего вида коммуникативных УУД – коммуникации как предпосылки интериоризации – характерными особенностями оказались сложности формулирования инструкции и вопросов, а также неумение договариваться о распределении ролей при выполнении задания.

Анализируя результаты исследования по проблеме коммуникативных УУД у младших школьников с трудностями в обучении, мы пришли к следующим выводам. Выявленные нами особенности развития коммуникативных УУД у младших школьников с трудностями в обучении свидетельствуют о значительном отставании в их развитии по сравнению со сверстниками, не испытывающими стойких трудностей в обучении. Эти отставания в развитии коммуникативных УУД проявляются в специфике развития речевых и социально-психологических умений: неумении задавать вопросы и отвечать на них, строя понятные для собеседника высказывания, обращаться за помощью, договариваться о распределении функций и планировать совместную деятельность.

Преодоление выявленного отставания требует целенаправленной, систематической работы. Ориентирами в определении направлений коррекционно-педагогической работы могут

служить выделенные нами критерии оценки коммуникативных умений по каждому их видов коммуникативных УУД.

Литература

1. Булганина С.В., Тюмина Н.С., Погодина Т.В. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся // Наука, техника и образование. 2015. № 9. С. 75–77.
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: ВЛАДОС, 2001.
3. Дроздова О.А., Смирнова Т.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как ведущий результат обучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5–1. С. 182–184.
4. Дуда И.В., Измайлова Е.В. Коммуникативные универсальные учебные действия: понятие и уровни сформированности // Молодой ученый. 2020. № 19. С. 458–462.
5. Жуковина Ю.В. Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. 2015. № 1. С. 56–59.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]. М.: Просвещение, 2010.
7. Колесова О.В., Зайцева С.А., Сухаренко Н.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников при использовании технологии развития критического мышления // Евразийский союз ученых. 2015. № 11–2. С. 41–42.
8. Маркушевская Е.А., Никандрова А.В. Дидактическая игра как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 26. С. 63–68.
9. Шевченко С.Г. Умственное и речевое развитие детей с задержкой психического развития // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М.: Аркти, 2001. С. 25–37.
10. Gifford-Smith, M.E. and C.A. Brownell, 2003. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41 (4): 235–284.
11. Hay, D.F., A. Payne and A. Chadwick, 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1): 84–108.
12. Laws, G. et al., 2012. Peer acceptance of children with language and communication impairments

- in a mainstream primary school: associations with type of language difficulty, problem behaviors and a change in placement organization. *Child Language: Teaching and Therapy*, 28 (1): 73–86.
13. *Murphy, S.M. and D. Faulkner*, 2000. Learning to collaborate: can young children develop better communication strategies through collaboration with a more popular peer. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (4): 389–404.
 14. *Redmond, S.M.*, 2011. Peer victimization among students with specific language impairment, attention-deficit/hyperactivity disorder, and typical development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42 (4): 520–535.
 15. *Skuratovskaya, M. and E. Romanova*, 2020. The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities. In: *E3S Web of Conferences* 210, 18096 (2020). URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018096>.
- Reference**
1. *Bulganina, S.V., N.S. Tyumina and T.V. Pogodina*, 2015. Features of developing universal communicative learning skills of students. *Science, Technology and Education*, 9: 75–77. (rus)
 2. *Venger, A.L. and G.A. Zukerman*, 2001. Psychological testing of primary schoolchildren. Moscow: VLADOS. (rus)
 3. *Drozдова, O.A. and T.A. Smirnova*, 2016. Developing universal learning skills of primary schoolchildren as the main learning outcome. *Philological sciences. Questions of Theory and Practice*, 5–1: 182–184. (rus)
 4. *Duda, I.V. and E.V. Izmailova*, 2020. Universal learning communicative skills: the concept and development levels. *Young Scientist*, 19: 458–462. (rus)
 5. *Zhukovina, Yu.V.*, 2015. Specific features of shaping universal communicative learning skills in primary school children. *Science and Modern Society: interaction and development*, 1: 56–59. (rus)
 6. *Asmolov, A.G. et al.*, 2010. How to design universal learning activities in primary school. From action to thought: manual for teachers. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
 7. *Kolesova, O.V., S.A. Zaitseva and N.V. Sukharensko*, 2015. Developing universal communicative learning skills of primary school pupils using the technology of critical thinking development. *Eurasian Union of Scientists*, 11–2: 41–42. (rus)
 8. *Markushevskaya, E.A. and A.V. Nikandrova*, 2016. Didactic game as a means of developing universal communicative learning skills of primary school pupils. *Teaching and Moral Instruction: Methodology and Practice*, 26: 63–68. (rus)
 9. *Shevchenko, S.G.*, 2001. Mental and speech development of children with mental retardation. In: *Diagnosis and correction of mental retardation in children* (pp. 25–37). Moscow: Arkti. (rus)
 10. *Gifford-Smith, M.E. and C.A. Brownell*, 2003. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41 (4): 235–284.
 11. *Hay, D.F., A. Payne and A. Chadwick*, 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1): 84–108.
 12. *Laws, G. et al.*, 2012. Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: associations with type of language difficulty, problem behaviors and a change in placement organization. *Child Language: Teaching and Therapy*, 28 (1): 73–86.
 13. *Murphy, S.M. and D. Faulkner*, 2000. Learning to collaborate: can young children develop better communication strategies through collaboration with a more popular peer. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (4): 389–404.
 14. *Redmond, S.M.*, 2011. Peer victimization among students with specific language impairment, attention-deficit/hyperactivity disorder, and typical development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42 (4): 520–535.
 15. *Skuratovskaya, M. and E. Romanova*, 2020. The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities. In: *E3S Web of Conferences* 210, 18096 (2020). URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018096>.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

- **Бондин В.И., Толстокора О.Н., Пономарев А.Е., Альказаз Мохаммед Хасан Абас.** Некоторые аспекты теории и практики проектирования индивидуальных программ физического воспитания студентов
- **Барабанова В.Б.** Физическая культура и спорт как площадка продвижения русского языка и русской культуры в иберо-американском мире

УДК 796.011.2[378.172]
DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-135-140

**Бондин В.И.,
Толстокора О.Н.,
Пономарев А.Е.,
Алькааз Мохаммед
Хасан Абас**

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: теория и практика проектирования, индивидуальные программы, физическое воспитание, здоровье, мотивы, компетентность.

Современные тенденции в развитии образовательного процесса в физическом воспитании определяются задачами подготовки выпускников вузов, способных не только воспроизводить полученные знания в своей работе, но и регулярно заниматься физическими упражнениями для улучшения умственной и физической работоспособности. Уровень грамотности выпускников позволяет на основе восприятия состояния здоровья формировать позитивное отношение к себе и понимание того, что только он сам отвечает за свое здоровье, а это должно стать основным мотивом для регулярных занятий физической культурой. Стратегическим ресурсом для решения этой цели являются спроектированные индивидуальные программы физического воспитания студентов.

Основной целью исследования явилось определение теоретических и практических подходов к проектированию индивидуальных программ физического воспитания студентов.

Задачи:

1. Выявить современные подходы к установлению оптимальных физических нагрузок оздоровительной направленности для каждого занимающегося студента по индивидуальным программам.

2. Определить состояние здоровья студентов по показателям самооценки, уровня их физкультурной грамотности, физического состояния и отношения к оздоровительной физической культуре.

В исследовании использовались следующие методы:

1. Теоретические: анализ научных исследований по проблеме проектирования физкультурно-оздоровительных программ, в том числе по оценке критериев их эффективности.

2. Эмпирические: социологический опрос и тестирование по вопросам

компетентности в сфере здоровьесформирования методами и средствами физической культуры.

3. Статистические: количественная и качественная обработка полученных экспериментальных данных.

Организация исследований осуществлялась на базе Южного федерального университета и Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). В исследовании приняли участие 462 студента ЮФУ и 233 студента РГЭУ.

Теоретический анализ научных работ по проектированию индивидуальных программ свидетельствует об отсутствии единого представления об их содержательном наполнении (Матвеев, 2016), низком уровне компетенций по самоорганизации деятельности в процессе физического воспитания для решения оздоровительных задач (Ланда, 2016), низкой эффективности физкультурно-оздоровительных программ (Роль регионального..., 2016), необходимости реформирования и переосмысления ценностных ориентиров и технологий по обеспечению высокого оздоровительного уровня (Шутова, Андрущенко, 2017). Основным резервом в повышении эффективности педагогических технологий известный педагог Г.К. Селевко называет необходимость исходить из требований технологичности, концептуальности, системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости (Селевко, 2005). А.Г. Асмолов исходит из разработки системы принципов, способов и характера действий, ведущих к цели или заданному результату (Асмолов, 2002).

Соматопсихологическая целостность характеризуется анатомо-физиологическим, психодинамическим, процессуально-психологическим, личностным и социально-психологическим уровнем человека (Мерлин, 1986)

и обозначенными Б.А. Никитюком типологическими особенностями личности (Никитюк, 2000), большинство из которых являются наследственными, взаимосвязанными и определяют интегральную неповторимую морфофункциональную конституцию индивида, что не позволяет создать для всех студентов единые программы формирования, развития и сохранения их здоровья.

Одной из важных причин, влияющих на здоровье, является то, что современные условия окружающей среды мегаполиса во многом лишены оздоровительного воздействия (Культура здоровья..., 2018; Онищенко, 2006; Почекаева, 2008; Schwartz, 1992). Также налицо отсутствие эффективной системы управления здоровьем (Корецкая, 2017), низкая мотивация физкультурно-оздоровительной деятельности у студентов (Бондин и др., 2020; Садовников, 2017) и ряд других тенденций, влияющих на формирование, развитие и сохранение здоровья молодежи.

Большинство авторов в своих работах приходит к выводу о том, что недостаточная эффективность решения оздоровительных задач в системе физического воспитания связана с наличием у студентов определенной индивидуальности и субъективности, многоаспектный характер которых еще недостаточно изучен (Corbin, 2020; Jackman et al., 2020).

Использование разработанных современных методов и технологий в физическом воспитании не формирует у молодежи ответственного отношения к своему здоровью (Югова, 2016), не до конца решены задачи выбора критериев и, следовательно, комплекса средств мониторинга функционального состояния у занимающихся физической культурой и спортом (Пономарев,

Пономарева, 2019), а неадекватные физические нагрузки вызывают нарушение метаболизма, дисбаланс вегетативной нервной и эндокринной регуляции, что является фактором риска возникновения многих заболеваний и снижает мотивационную значимость занятий физической культурой.

Помимо проведенного теоретического анализа современных подходов к проектированию индивидуальных программ физического воспитания студентов, на базе ЮФУ и РГЭУ были выявлены показатели: интереса студентов к оздоровительной физической культуре, их мотивационно-ценностного отношения к оздоровительной физической культуре; самооценки состояния умений в оздоровительной физической культуре (Бондин, Толстоко́ра, 2019).

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности компетентности в вопросах здоровьесформирования и мотивации занятий спортивно-оздоровительным самосовершенствованием у студентов, а также о невысоком уровне их функциональной самооценки.

Так, о желании заниматься оздоровительной физической культурой 10,2% студентов ЮФУ и 11,2% РГЭУ ответили «иногда», 40,4% студентов ЮФУ и 38,5% РГЭУ – «часто», желание заниматься «всегда» указали 49,4% студентов ЮФУ и 50,3% РГЭУ.

Не удовлетворены физкультурно-оздоровительными занятиями 61,5% студентов ЮФУ и 62,7% РГЭУ, выразили удовлетворенность 30,7% студентов ЮФУ и 28,6% РГЭУ, занимаются иногда 7,8% студентов ЮФУ и 8,7% РГЭУ.

На хорошее физическое состояние указали 30,2% студентов ЮФУ и 31,2% РГЭУ, на удовлетворительное – 50,3% студентов ЮФУ и 50,5% РГЭУ, на неудовлетворительное – 19,5% студентов ЮФУ и 18,3% РГЭУ.

На уровень отличных знаний о здоровье под влиянием физических упражнений указали 10,1% студентов ЮФУ и 7% РГЭУ, хороших – 40,4% студентов ЮФУ и 41,5% РГЭУ, удовлетворительные знания отметили 49,5% студентов ЮФУ и 51,5% РГЭУ.

Отличное самочувствие отметили 10% студентов ЮФУ и 11,1% РГЭУ, хорошее – 50% студентов ЮФУ и 48,9% РГЭУ, удовлетворительное – 40% студентов ЮФУ и 40% РГЭУ.

На вопрос, может ли укрепить их здоровье оздоровительная физическая культура, 28,8% студентов ЮФУ и 30,1% РГЭУ ответили положительно, сомневаются 51,2% студентов ЮФУ и 48,7% РГЭУ, 20% студентов ЮФУ и 21,2% РГЭУ ответили отрицательно.

Полученные данные о мотивационно-ценностном отношении студентов к оздоровительной физической культуре свидетельствуют о том, что 30,2% студентов ЮФУ и 31,3% РГЭУ желают улучшить свое здоровье, 35,3% студентов ЮФУ и 32,2% РГЭУ мечтают об улучшении фигуры, 17,3% студентов ЮФУ и 18,2% РГЭУ желают повысить уровень своего физического состояния, 17,2% студентов ЮФУ и 18,3% РГЭУ – воспитать волевые качества.

На вопрос, какие мотивы для них наиболее значимые, 50,4% студентов ЮФУ и 53,5% РГЭУ указали личностные мотивы, 24,3% студентов ЮФУ и 23,8% РГЭУ считают наиболее значимыми социальные, 25,3% студентов ЮФУ и 22,7% РГЭУ – профессиональные интересы.

Наиболее важными потребностями 63,2% студентов ЮФУ и 61,3% РГЭУ считают физиологические, менее значимыми являются познавательные потребности (11,3% студентов ЮФУ и 12,2% РГЭУ), безопасности (12,3% студентов ЮФУ и 14,3% РГЭУ), самоактуализации (13,2% студентов ЮФУ и 12,2% РГЭУ).

На следующем этапе социологического опроса осуществлялась самооценка состояния исходных умений студентов в проведении оздоровительных занятий.

Диагностика умений свидетельствует о том, что спланировать занятия могут 17,4% студентов ЮФУ и 18,6% РГЭУ, дозировать физическую нагрузку умеют 14,6% студентов ЮФУ и 13,8% РГЭУ, умение составить комплексы упражнений для развития физических качеств отметили 13,2% студентов ЮФУ и 14,2% РГЭУ.

Не в состоянии спланировать самостоятельные занятия 41,8% студентов ЮФУ и 40,4% РГЭУ, не уверены в своих знаниях 40,8% студентов ЮФУ и 41% РГЭУ.

На отсутствие знаний о дозировании нагрузок указывают 46,8% студентов ЮФУ и 48,6% РГЭУ, о составлении комплексов упражнений для развития физических качеств – 36,2% студентов ЮФУ и 26,5% РГЭУ.

Исследование интересов, мотивационно-ценностного отношения и умений в сфере оздоровительной физической культуры показало низкие результаты:

- 61,5% студентов ЮФУ и 62,7% РГЭУ не удовлетворены физкультурно-оздоровительными занятиями;
- 63,2% студентов ЮФУ и 61,3% РГЭУ важными потребностями считают физиологические ценности;
- лишь 13,2% студентов ЮФУ и 14,2% РГЭУ могут составлять комплексы упражнений для развития физических качеств.

Анализ современных теоретико-методологических подходов к проектированию индивидуальных программ физического воспитания и проведенный социологический опрос студентов позволяют сформулировать следующее заключение:

- в современной теории и практике проектирования физкультурно-оздоровительных программ отсутствует единый научно обоснованный подход к индивидуализации занятий спортивно-оздоровительным самосовершенствованием студентов, базирующийся на физиологическом, биохимическом и энергетическом основании оптимизации физических нагрузок;
- недостаточно разработаны и зачастую противоречивы и субъективны критерии оптимизации физических нагрузок;
- недостаточно применяются методы мониторинга оптимальности физиологических сдвигов в организме занимающихся спортивно-оздоровительным самосовершенствованием;
- не до конца проработаны рекомендации по нормированию оптимальных физических нагрузок для каждого занимающегося, учитывающие энергетические возможности индивида под влиянием различных условий среды;
- отсутствуют педагогические модели проектирования физических нагрузок оздоровительной направленности, рассматривающие параметры основных компонентов физических нагрузок по направленности, длительности, интенсивности, времени отдыха между нагрузками и объему выполняемой работы для улучшения функционального состояния основных систем организма, обеспечивающих здоровье человека;
- недостаточный уровень сформированности компетентности в вопросах здоровьесформирования и мотивации занятий спортивно-оздоровительным самосовершенствованием у студентов и невысокий уровень их функциональной

самооценки обуславливают целесообразность проектирования физкультурно-оздоровительных программ, направленных на обеспечение интериоризации студентами ценностей собственного здоровья, формирование необходимых теоретических и методических знаний, их оздоровление и физическое самосовершенствование.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепедагогического анализа. М.: Академия, 2002.
2. Бондин В.И., Толстоко́ра О.Н. Современные подходы к формированию культуры здоровья в сфере физического воспитания студентов // Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики: сб. статей Всероссийской науч.-практ. конф. Ростов н/Д: Изд-во РЮИ, 2019. С. 168–172.
3. Бондин В.И., Степанова Т.А., Белавкина М.В. Мотивация к занятиям физической культурой и спортом как основа формирования культуры здоровья в студенческой среде // Теория и практика физической культуры. 2020. № 1. С. 27–28.
4. Корецкая И.А. Психологические аспекты организации системы управления здоровьем в вузе // Теория и практика физической культуры. 2017. № 9. С. 54–57.
5. Культура здоровья молодежи / В.И. Бондин [и др.]. М.: Мир науки, 2018.
6. Ланда Б.Х. Самодиагностика здоровья в режиме дистанционного обучения студентов предмету «Физическая культура» // Теория и практика физической культуры. 2016. № 4. С. 50–51.
7. Матвеев А.П. Содержание понятия «здоровьесберегающие технологии» в контексте современного школьного образования // Теория и практика физической культуры. 2016. № 9. С. 59–61.
8. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
9. Никитюк Б.А. Интеграция знаний в науках о человеке (Современная интегративная антропология). М.: СпортАкадемПресс, 2000.
10. Онищенко Г.Г. Актуальные вопросы обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия населения Российской Федерации // Гигиена и санитария. 2006. № 5. С. 4–10.
11. Пономарев А.Е., Пономарева И.А. Актуальные проблемы мониторинга функционального состояния занимающихся физической культурой и спортом // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2019. № 5. С. 40–47.
12. Почекаева Е.И. Влияние неблагоприятных факторов аэропортов на состояние здоровья населения // Гигиена и санитария. 2008. № 2. С. 50–52.
13. Роль регионального научно-практического центра физической культуры и здорового образа жизни в образовательной деятельности вуза / А.В. Кокурин [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2016. № 8. С. 17–19.
14. Садовников Е.С. Развитие у молодежи мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности // Теория и практика физической культуры. 2017. № 4. С. 50–54.
15. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
16. Шутова Т.Н., Андрющенко Л.Б. Фитнес-технологии для повышения двигательной активности молодежи на основе глобального подхода // Теория и практика физической культуры. 2017. № 3. С. 54–56.
17. Югова Е.А. Разработка структуры и содержания смыслообразующих конструкторов здорового образа жизни студентов // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 110–115.
18. Corbin, Ch.B., 2020. Conceptual physical education: A course for the future. Journal of Sport and Health Science. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.10.004>.
19. Jackman, P.C. et al., 2020. Flow in youth sport, physical activity, and physical education: A systematic review. Psychology of Sport and Exercise, 53. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101852>.
20. Schwartz, J., 1992. Air pollution and the duration of acute respiratory symptoms. Archives of Environmental Health, 47 (2): 116–122.

Reference

1. Asmolv, A.G., 2002. Psychology of personality: principles of general pedagogical analysis. Moscow: Akademia. (rus)
2. Bondin, V.I. and O.N. Tolstokora, 2019. Modern approaches to the formation of health culture in the field of physical education of students. In: Physical education and sport: topical issues of theory and practice: collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference (pp. 168–172). Rostov-on-Don: Publishing House of Rostov Law Institute. (rus)
3. Bondin, V.I., T.A. Stepanova and M.V. Belavkina, 2020. Motivation for physical culture and sports as the basis for developing health culture in the student environment. Theory and Practice of Physical Culture, 1: 27–28. (rus)
4. Koretskaya, I.A., 2017. Psychological aspects of the organization of the health management system at a university. Theory and Practice of Physical Culture, 9: 54–57. (rus)

5. *Bondin, V.I. et al.*, 2018. Culture of youth health. Moscow: Mir nauki. (rus)
6. *Landa, B.Kh.*, 2016. Self-diagnosis of health in distance teaching of the subject "Physical Culture" to students. Theory and Practice of Physical Culture, 4: 50–51. (rus)
7. *Matveev, A.P.*, 2016. The content of the concept "health-saving technologies" in the context of modern school education. Theory and Practice of Physical Culture, 9: 59–61. (rus)
8. *Merlin, V.S.*, 1986. Essay on the integral research into individuality. Moscow: Pedagogika. (rus)
9. *Nikityuk, B.A.*, 2000. Integration of knowledge in human sciences (Modern integrative anthropology). Moscow: SportAkademPress. (rus)
10. *Onishchenko, G.G.*, 2006. Topical issues of ensuring sanitary and epidemiological well-being of the population of the Russian Federation. Hygiene and Sanitation, 5: 4–10. (rus)
11. *Ponomarev, A.E. and I.A. Ponomareva*, 2019. Topical problems of monitoring the functional state of those engaged in physical culture and sports. Bulletin of Tula State University. Physical Culture. Sport, 5: 40–47. (rus)
12. *Pochekaeva, E.I.*, 2008. Influence of unfavorable factors of airports on the state of health of the population. Hygiene and Sanitation, 2: 50–52. (rus)
13. *Kokurin, A.V. et al.*, 2016. The role of the regional scientific and practical center of physical culture and healthy lifestyle in educational activities of a university. Theory and Practice of Physical Culture, 8: 17–19. (rus)
14. *Sadovnikov, E.S.*, 2017. Development of youth motivation for physical culture and health activities. Theory and Practice of Physical Culture, 4: 50–54. (rus)
15. *Selevko, G.K.*, 2005. Pedagogical technologies based on didactic and methodological improvement of the educational process. Moscow: Research Institute of School Technologies. (rus)
16. *Shutova, T.N. and L.B. Andryushchenko*, 2017. Young people's motor activity encouraging fitness technologies based on global approach. Theory and practice of physical culture, 3: 54–56. (rus)
17. *Yugova, E.A.*, 2016. Development of the structure and content of meaningful constructs of a healthy lifestyle of students. Pedagogical Education in Russia, 1: 110–115. (rus)
18. *Corbin, Ch.B.*, 2020. Conceptual physical education: A course for the future. Journal of Sport and Health Science. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.10.004>.
19. *Jackman, P.C. et al.*, 2020. Flow in youth sport, physical activity, and physical education: A systematic review. Psychology of Sport and Exercise, 53. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101852>.
20. *Schwartz, J.*, 1992. Air pollution and the duration of acute respiratory symptoms. Archives of Environmental Health, 47 (2): 116–122.

УДК 37

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-141-146

Барабанова В.Б.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК ПЛОЩАДКА ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ИБЕРО-АМЕРИКАНСКОМ МИРЕ

Ключевые слова: спорт, культурные традиции, русский язык, общение, иберо-американский мир, культурное наследие, наука и образование, социальная жизнь, спортивная деятельность.

На протяжении многовековой истории Россия накопила огромное культурное наследие и неиссякаемый творческий потенциал. Язык для каждого народа служит средством познания и изучения окружающего мира, выступает основным инструментом в коммуникации людей. Русский язык – это интеллектуальный ресурс и одна из форм культуры.

Физическая культура – это составная часть общей культуры, и она также служит средством совершенствования двигательной активности, сочетания интеллектуального развития человека, социальной адаптации и здорового образа жизни.

Объект нашего исследования – русский язык как инструмент коммуникации в мировом культурном пространстве, частью которого является физическая культура и спорт.

Русский язык служит основой истории и культуры России, языком межнационального общения, средством формирования позитивного образа Российской Федерации. Язык любой страны или народа дает возможность познакомиться с культурой этой страны непосредственно.

С помощью языка люди транслируют модели поведения, идеи, установки, культурные ценности и обычаи, достижения в области науки. В такой форме проходит социализация индивида, она выражается в освоении культурных ценностей и социальных ролей, которое обеспечивает положительное существование человека в обществе. Благодаря языку, на котором говорит тот или иной народ, непосредственно в обществе достигаются стабильные, размеренные отношения, гармоничность и согласованность с окружающим нас и внутренним миром (Мартыненко, 2015).

В последние годы заметно усиление внимания к русскому языку и российскому образованию в иберо-американском мире. Увеличилось число студентов из этих стран в российских вузах в рамках квот и на платных образовательных программах. Иберо-Америка – это определение, которое используют с середины XIX в. для обозначения территориальных границ мира, объединяющих испано- и португалоязычные государства Европы и Латинской Америки.

Можно отметить, что страны Латинской Америки заинтересованы в налаживании сотрудничества с РФ в образовательной сфере и, соответственно, освоении русского языка и знакомстве с русской культурой (Россотрудничество..., <https://tass.ru/obschestvo/3183374>).

Российско-латиноамериканский диалог развивался по кумулятивному принципу: постепенное, но последовательное накопление факторов взаимного притяжения стимулировало выход отношений на новый уровень зрелого партнерства. Сегодня политика России применительно к Латинской Америке – самоценное направление международного сотрудничества, которое характеризуется открытостью отношений: с Аргентиной, Бразилией, Венесуэлой, Кубой, Никарагуа, Перу и Эквадором установлены отношения стратегического партнерства.

Предметом нашего исследования выступает спорт как один из видов коммуникативной культуры – в виде крупнейших международных спортивных состязаний.

Международное сотрудничество в культурно-гуманитарной сфере призвано способствовать улучшению реализации государственной политики Российской Федерации в сфере куль-

туры. Данное сотрудничество строится на усилении духовности российского общества, его интеллектуального потенциала, а также на сохранении культурно-нравственных ценностей и духовного единства народов (Матасова, 2017).

В сфере международных отношений одно из направлений основано на реализации миротворческой функции спорта. В мире, где наполненном конфликтами, спорт является объединяющим народы фактором, демонстрирует мирную модель сотрудничества государств.

Роль крупных событий в области спорта велика, что делает их возможным инструментом продвижения русской культуры и языка в иберо-американском мире (Мартыненко, 2015).

Культурные и социальные коммуникации в области спорта должны способствовать формированию стойких и долговременных контактов между государствами, различными организациями и людьми. Такие контакты вносят вклад в налаживание межнационального взаимодействия не только в культуре, но и в других областях. Культурное влияние России в мировом сообществе, несомненно, огромно. Благодаря русской классической литературе, достижениям в области спорта, балета, циркового искусства, науки, кинематографии и, конечно, образования с российским культурным наследием считаются во всем мире. В мировом сообществе признается невероятный интеллектуальный резерв и потенциал российского общества (Игнатенко, 2009).

Таким образом, в мировой цивилизации культурная составляющая России объективно обусловлена ее характером и межнациональной значимостью.

Цель исследования состоит в изучении вопроса о роли русского языка (спортивных терминов) как средства коммуникации на примере организации значимых спортивных мероприятий.

В работе ставятся задачи:

- изучить возможности коммуникаций в спорте;
- обозначить значение применения спортивной терминологии в международных соревнованиях.

Спорт стал одним из видов коммуникации. В настоящее время спортивная сфера является одной из самых важных частей общества (Dacica, 2015; Puente-Maxera et al., 2020). Спорт оказывает неоспоримое влияние на все стороны жизни человечества: на трудовую, социальную деятельность, на проведение свободного времени и образование. Он стал одним из наиболее сильных механизмов воздействия на людей как в культурном, так и в языковом плане (Леонтьев, 2007).

Результативность в спортивной деятельности зависит от общения между людьми, заключающегося в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Спортивная деятельность невозможна без межличностных контактов. Общение в сфере спорта играет важную роль в формировании деятельности спортивной команды и личности. В процессе соревнования идет настройка на реализацию общих целей в игровых видах и личных – в индивидуальных (Ханин, 2010).

Терминологическая номинация в разных странах проходит по-разному, но, несомненно, под общей чертой можно выделить то, что под влиянием процессов глобализации формируется терминология спортивного дискурса, номинирующая общие для языков по-

нятия. Задачей данной номинации является обеспечение активной межгосударственной коммуникации людей в спортивной сфере (Коновалова, 2013; Медведева, 2013).

Следует отметить, что спортивный дискурс стабильно развивается и улучшается, появляются новые тенденции терминологической номинации, что дает специалистам почву для дальнейшего его исследования (Малышева, 2015).

Но процесс глобализации проявляется не только в повышении роли спорта и олимпийского движения, унификации идеологии и культурных ценностей, моделей организации крупных международных турниров. Проходящие в нынешнем языке спорта процессы образования новых лексем связаны с появлением новых видов спорта и спортивных реалий. Также в связи с проведением в России большого количества международных турниров возникает необходимость перевода новых терминов на различные языки и их упорядочения, заключающегося в систематизации понятий, а также в анализе системы терминов (Карасик, 2010; Матасова, 2017).

Спорт выступает как связующее звено во взаимопроникновении спорта с другими сферами культуры и социальной жизни: спорт – искусство, спорт – политика, спорт – реклама, спорт – ТВ-шоу, спорт – религия и т.п., демонстрируя постмодернистский полилог культурных феноменов.

Россия на высшем уровне провела крупные спортивные мероприятия, направленные на международное, межнациональное, межкультурное сотрудничество, которые транслируют русскую культуру и язык через область спорта:

- XXVII Всемирная летняя универсиада (2013) – международные летние

студенческо-молодежные спортивные соревнования, прошедшие в Казани. Впервые в рамках универсиады параллельно со спортивными состязаниями проводилась культурная универсиада: мы могли наблюдать выступления артистов театра и кино, могли услышать классическую и современную музыку и даже увидеть балет.

- Олимпийские игры в Сочи (2014) – событие, которое не могло оставить равнодушным никого. Это событие, которое изменило судьбу и душу каждого человека, которому улыбнулась удача и которому посчастливилось побывать на этом празднике спорта. Олимпийские игры – это то место, в котором неразрывно переплетаются между собой спортивная, языковая и культурная сферы жизни человека. На этот турнир стекаются не только атлеты, но и выдающиеся политические деятели и люди искусства. Театр, музыка, изобразительное искусство, фольклор, телевидение, всевозможные выставки и экспозиции – все это дополняет и разнообразит атмосферу спортивного праздника.
- Всемирный фестиваль молодежи и студентов в Сочи (2017) – одно из масштабных событий в сфере международной молодежной коммуникации, собравшее более 20 тыс. молодых людей из 150 стран мира. XIX фестиваль стал совершенно новой формой общения – через свободные коммуникации, спортивные соревнования, через диалог и дискуссии, объединил молодых лидеров, достигших успехов в различных сферах: на научном поприще, в творчестве, спортивной сфере, педагогике, политике, а также лучших представителей студенческой молодежи, соотечественников и иностранцев, интересующихся российской культурой.
- Кубок конфедераций (2017) – проводился на тех стадионах, на которых также проводились матчи чемпионата мира. Организаторы смогли обеспечить проведение различных культурных мероприятий – музыкальных концертов и презентаций национальных кухонь стран – участниц Кубка конфедераций. Можно заметить, что этот восьмой по счету футбольный турнир среди национальных сборных рассматривался как пробный турнир перед чемпионатом мира, который прошел в 2018 г.
- Чемпионат мира по футболу (2018). Профессиональный футбол в странах иберо-американского ареала стал социокультурным явлением и занимает первое место среди самых популярных видов спорта. Событие такого масштаба, проведенное в России на очень высоком уровне в организационных вопросах, радовало любителей футбола. В рамках чемпионата мира были проведены многочисленные концерты звезд классической музыки, музыкального искусства, разнообразные по жанрам музыкальные фестивали.
- Всемирная зимняя универсиада (2019). Студенческие игры в Красноярске побили рекорд по количеству стран-участниц – впервые за медали боролись спортсмены из 58 государств. Со всего мира приехали тысячи зрителей и спортсменов. Была создана особая атмосфера настоящей радости и дружды. Спортивной общественностью был отмечен факт высокого уровня организации международного старта.

Состязания, уже проведенные в России, смогли выполнить свою основную функцию. Главной целью было и остается объединение молодых спортсменов из разных стран мира под флагом взаимного уважения, дружбы и честной борьбы. Конечно, неотъемлемой частью также является знакомство наших гостей с уникальным культурным и природным богатством России.

Спорт как мировой феномен имеет целый список коммуникационных преимуществ, которые при правильном использовании гарантируют раскрытие потенциала, а также успешность позиционирования страны в разных аспектах.

Проведение крупнейших международных соревнований способствует повышению популярности и престижа русского языка, развитию образования на русском языке за рубежом, совершенствованию условий для продвижения русского языка и российской культуры в иберо-американском мире.

Литература

- Игнатенко И.И. Специфика коммуникативной культуры // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы VI Международной науч. конф. М.: Международная академия наук педагогического образования, 2009.
- Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, 2010. С. 5–20.
- Коновалова О.А. Аналитические наименования в спортивной терминологии // Номинативные свойства языковых единиц. Саратов: Наука, 2013.
- Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие. М.: Правда, 2007.
- Малышева Е.Г. Русский спортивный дискурс: лингвокогнитивное исследование. Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2015.
- Мартыненко С.Е. Роль спортивной дипломатии в международных отношениях и внешней политике: дис. ... канд. ист. наук. М., 2015.
- Матасова Ю.А. Русский язык как выражение культурной и духовной общности народов России, государственный язык Российской Федерации // Молодой ученый. 2017. № 1. С. 533–535.
- Медведева Е.Р. Терминологическая номинация в спортивном дискурсе (на материале немецкого, английского и русского языков) // Вестник Волгоградского государственного университета. 2013. №11. С. 183–187.
- Россотрудничество: страны Латинской Америки заинтересованы в российском образовании. URL: <https://tass.ru/obschestvo/3183374>.
- Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. М.: Физкультура и спорт, 2010.
- Dacica, L., 2015. The Formative Role of Physical Education and Sports. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180: 1242–1247.
- Puente-Maxera, F., A. Méndez-Giménez and D. Martínez de Ojeda Pérez, 2020. Games from around the world: Promoting intercultural competence through sport education in secondary school students. *International Journal of Intercultural Relations*, 75: 23–33.

Reference

- Ignatenko, I.I., 2009. Specific features of communicative culture. In: Europe and modern Russia. Integrative function of pedagogical science into the single educational space: Proceedings of the VI International Scientific Conference, Moscow: International Academy of Sciences of Pedagogical Education. (rus)
- Karasik, V.I., 2010. About discourse types. In: Linguistic personality: institutional and personal discourse: collection of scientific works (pp. 5–20). Volgograd: Peremena. (rus)
- Kononova, O.A., 2013. Analytical names in sports terminology. In: Nominative properties of language units. Saratov: Nauka. (rus)
- Leontiev, A.A., 2008. Psychology of communication: textbook. Moscow: Pravda. (rus)
- Malysheva, E.G., 2015. Russian sports discourse: Linguistic and cognitive research. Omsk: Publishing house of Omsk State University. (rus)
- Martynenko, S.E., 2015. The role of sports diplomacy in international relations and foreign policy: Candidate's Thesis in History/ Moscow. (rus)
- Matasova, Yu.A., 2017. The Russian language as an expression of cultural and spiritual unity of the peoples of Russia, the state language of the Russian Federation. *The Young Scientist*, 1: 533–535. (rus)
- Medvedeva, E.R., 2013. Terminological nomination in sports discourse (based on the material of the German, English and Russian languages). *Bulletin of Volgograd State University*, 11: 183–187. (rus)

-
9. Rossotrudnichestvo: countries of Latin America are interested in Russian education. URL: <https://tass.ru/obschestvo/3183374>. (rus)
 10. *Khanin, Yu.L.*, 2010. Psychology of communication in sports. Moscow: Fizkul'tura i sport. (rus)
 11. *Dacica, L.*, 2015. The Formative Role of Physical Education and Sports. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180: 1242–1247.
 12. *Puente-Maxera, F., A. Méndez-Giménez and D. Martínez de Ojeda Pérez*, 2020. Games from around the world: Promoting intercultural competence through sport education in secondary school students. *International Journal of Intercultural Relations*, 75: 23–33.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Andrienko A.A.** Teaching online interaction in a foreign language: the latest CEFR implications
- **Бехтер А.Ю.** Формирование профессионального мировоззрения будущих специалистов на основе реализации компетентностного подхода
- **Гузь Ю.А., Мелконян А.А.** Аутентичность учебного контента как мотивирующий фактор изучения иностранного языка студентами (на примере использования художественных фильмов в обучении)
- **Красноруцкая Н.Г., Артаева Г.В., Мутырова А.С., Красноруцкая К.А.** Технология коллективной проектной деятельности студентов в педагогическом образовании
- **Полехина М.М.** Инновационные подходы к преподаванию русского языка как иностранного: работа с литературным текстом

УДК 37.02

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-149-156

Andrienko A.A.

TEACHING ONLINE INTERACTION IN A FOREIGN LANGUAGE: THE LATEST CEFR IMPLICATIONS

Ключевые слова: онлайн-обучение иностранным языкам, дескрипторы CEFR, онлайн-общение, интернет-дискурс, преподавание английского языка как иностранного.

Introduction

The Common European Framework of Reference, setting out a set of the most reliable guidelines for efficient language education all over the world, was first published in 2001 and recently updated with a 2018 Companion Volume with New Descriptors. The most recent CEFR introduces some concepts that, taken together, imply a real paradigm shift in language education, representing as its authors claim a “significant development beyond the communicative approach” (Piccardo et al., 2019, p. 18). The latest CEFR replaces the traditional model of the four skills (listening, speaking, reading, and writing) which it refers to as “increasingly proved inadequate to capture the complex reality of communication” (Council of Europe, 2018, p. 30) with a new concept of overall language proficiency. According to the document creators, the newly described organization reflects “real-life language use, which is grounded in interaction in which meaning is co-constructed” (ibid.). Thus, the authors introduce four modes of communication: reception, production, interaction and mediation. While reception and production seem to be most clearly related to the traditionally described listening and reading and production activities refer both to writing and speaking as the two key forms of self-expression, mediation is a newly coined concept that involves reception, production and interaction at the same time.

The development and validation of the scales for mediation is described in “Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR” (Branden, 2006). According to the authors, in mediation, the learner takes the role of a so-called social agent who creates bridges and helps to convey meanings, both within the same language and across modalities (e.g. from spoken

to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation) (Council of Europe, 2020). The scope of language use is significantly expanded by adding social, pedagogic, cultural, linguistic or professional contexts. As for the activities and strategies, stipulated by mediation, the CEFR authors mention the following ones: mediating a text (explaining, processing and translating), mediating concepts (collaborating to construct meaning) and mediating communication (acting as intermediary). "In mediation, in contrast to production and interaction, language is not just a means of expression; it is primarily a vehicle to access the 'other,' the new, the unknown – or to help other people to do so" (Piccardo et al., 2019, p. 21). No doubt, introduction of the concept of mediation is bound to give rise to the gradual shift in language instruction, making it even more meaningful than stipulated by the traditional communicative approach. As North and Piccardo put it, a language is no longer seen as a code to be taught; it is considered as a meaningful action in experiencing learning (ibid., p. 18).

Online Interaction Descriptors

Though the most recent version of the key document stipulating the key provisions for the language policy all over Europe with new descriptors came out back in February 2018, the year when no one in the world expected the boom of online communication and language learning that we witnessed in 2020 due to the pandemic, even then the overwhelming role of online communication was clearly stated. The CEFR developers came up with the descriptors for online interaction being an integral part of communicative competence for all levels of language proficiency. Let us give a brief

description to the scheme provided by the CEFR creators. In accord with the document, interaction as the key communication activity is subdivided into "interaction activities" and "interaction strategies" (such as, turn-taking, co-operating, asking for clarification). The group of interaction activities is further divided into three more specific types of communicative activity: oral interaction, written interaction and online interaction, granting the latter the role that equals it to more traditional forms. Alongside with the category of mediation, we see this fact as one more aspect of the new Framework of Reference that is likely to usher certain changes in foreign language instruction.

Long before 2020, the coronavirus year which has given rise to ubiquitous use of online tools and technologies, penetrating into all spheres of human life, linguists stated the changing nature of communication that was caused by booming Internet interaction. Thus, in 2013 M. Sindoni wrote a monograph that covered the nature of oral and written discourse in online interaction, giving a thorough description to the "fluid and impermanent environment, such as that of the web", prevailing in the digital age (Sindoni, 2013, p. 8). According to the monograph, online forms of interaction, such as video chats, blogs as well as tweets or other social network posts demand profound rethinking of the categories of linguistic analysis within the framework of online communication paradigms and multimodal theoretical framework. A number of linguists focus on linguistic and pragmatic features of online communication (Averianova, 2009, 2012), emphasizing its huge potential and possible threats to EFL teaching.

Let us dwell on a few aspects of online interaction, specified in the CEFR descriptors that seem to be especially relevant

for current EFL teaching. Online interaction implies ability of language learners to participate in two kinds of digital communication: online conversation and discussion and goal-oriented communication. The former encompasses the view on online interaction as a multi-modal phenomenon which involves various oral and written communication modes that happen in the World Wide Web and are aimed at solving a plethora of online and offline related issues. Success in this communication type depends mostly on learner's general language proficiency. According to the CEFR, "the key concepts operationalized in the scale include the following: instances of simultaneous (real time) and consecutive interaction, the latter giving time to prepare a draft and/or consult aids; participation in sustained interaction with one or more interlocutors; composing posts and contributions for others to respond to; comments (e.g. evaluative) on posts, comments and contributions of others; reactions to embedded media; the ability to include symbols, images, and other codes for making the message convey tone, stress and prosody, but also the affective/emotional side, irony, etc" (Council of Europe, 2018, p. 96).

As learners move up the language proficiency ladder, the scope of actions that he/she can perform online expands significantly from simple social exchanges in chat rooms and posts to a "broader range of competences encompassing professional and educational discursive interaction at the C levels, with the introduction of real time interaction and group interaction from B1+" (ibid.).

Let us describe each proficiency level in more detail, focusing on those aspects that may lead to certain implications to be considered in the modern EFL context. As stated in the CEFR, foreign language users who have achieved C2 language

proficiency level can get across complex ideas with clarity and precision in real-time online discussion, "adjusting language flexibly and sensitively to context, including emotional, allusive and joking usage" (ibid., p. 9i). C1 language users can engage in real-time online exchanges with several participants, understanding the communicative intentions and cultural implications of the various contributions; can participate effectively in live, online professional or academic discussion; can adapt his/her register according to the context of online interaction, moving from one register to the other within the same exchange if necessary (ibid.). A closer look at the descriptors provided enables to make the conclusion that at C1-2 levels ability for online interaction comes naturally alongside with the general high language proficiency. One important aspect to pay special attention to is learner's ability to switch from one register to another which naturally implies high level of awareness and understanding of various features of both online and offline communication modes.

The range of what B2 language users can do online is slightly limited compared to C1 and implies "ability to freely exchange opinions on the familiar topics, linking his/her contributions to previous ones in the thread, understanding cultural implications and reacting appropriately" (ibid.). Foreign language users who have achieved B1 can also be quite successful online communicants since they are able to participate in real-time online interaction with more than one participant, but may sometimes fail to understand subtle implications without further explanation. Still, their linguistic competence make it possible for learners to "post online accounts of social events, experiences and activities referring to embedded links and media and share personal feelings; post a comprehensible

contribution in an online discussion on a familiar topic of interest, provided that he/she can prepare the text beforehand and use online tools to fill gaps in language and check accuracy" (Council of Europe, 2018, p. 97). At this level, the idea that Internet provides great tools for language referencing seems especially important. Unfortunately, the net can get really overwhelming for B1 and even B2 language learners who might suffer from information overload, since their level of digital literacy might be insufficient for making critical decisions on what online language resources and materials to rely on. In this respect, the teacher should take up a guiding role and teach students not only about language-related issues, but also show how reliable and high quality Internet tools can become handy in their way to language mastery. Among the most useful ones, reputable online dictionaries from renowned publishers and corpora (British National Corpus and American National Corpus) are quite beneficial.

As for lower language user, the CEFR clearly states that online interaction in the form of online conversation and discussion is available to them as well. The following descriptors are provided in the document: "A2 language users can introduce him/herself and manage simple exchanges online, asking and answering questions and exchanging ideas on predictable everyday topics, provided enough time is allowed to formulate responses, and that he/she interacts with one interlocutor at a time; can make short descriptive online postings about everyday matters, social activities and feelings, with simple key details; can comment on other people's online postings, provided that they are written in simple language; can engage in basic social communication online" (ibid.). Even A1 language users can write very simple

messages and personal online postings in short sentences about leisure pursuits, preferences, etc., using translation services if necessary; can rely on certain formulaic expressions and collocations to post short positive and negative reactions to simple online postings and can respond to further comments with standard fixed phrases using for expressing gratitude or excuses. According to the CEFR descriptors, even pre-A1 language learners can eagerly involve in online interaction, as long as it is simply structured and covers the topics that match the general level descriptors. As can be concluded from the descriptors above, exposing students to online interaction must start as early as possible for this part of communicative competence to be thoroughly worked on.

The second type of online interaction is referred to in the CEFR as goal-oriented and presupposes doing specific online tasks to solve arising daily problems and emerging practices (purchasing goods online, filling in forms and applications, submitting documents, etc). Collaborative nature of the tasks specified here get unanimous recognition by researchers who contributed to the most recent CEFR descriptors. As the document states, "a rigid separation between written and oral does not really apply to online transactions, where multimodality is increasingly a key feature and resource, and the descriptors therefore assume the exploitation of different online media and tools according to context" (ibid., p. 98).

Moving up the language proficiency ladder in this respect presupposes expanding the scope of operations done by language users, from simpler transactions and predictable routines to participation in online project work at C levels. "One can also see such competences as progressing from reactive to proactive participation, and from simple to com-

plex. Simple collaborative tasks appear at A2+, with a cooperative interlocutor, with small group project work from B1 and the ability to take a lead role in collaborative work from B2+. By C1, the user/learner can coordinate a group who are working on a project online, formulating and revising detailed instructions, evaluating proposals from team members and providing clarifications in order to accomplish the shared tasks" (Council of Europe, 2018, 2020). The CEFR provides exhaustive account of language user's abilities with regard to goal-oriented interaction.

Summarizing the above mentioned descriptors, one cannot but notice close connection with the category of mediation that becomes especially significant for mastery in online interaction where collaboration and transition across modalities are of special importance. These factors alongside with the complex nature of online communication bring teaching community to the need to alter traditional forms of EFL by making an online shift. By online shift here we mean not only the shift in terms of online instruction modes, which are inevitable in the era of covid-determined education, but also the shift in terms of the teaching content and methodology.

Implications for the content of EFL teaching

1. Among the necessary aspects of online interaction that can no longer be ignored in EFL teaching, let us start with the multimodal nature of online interaction. It refers to the way teaching materials should be presented and further practiced, reflecting the most popular online genres that have become part and parcel of daily communication.

2. It is essential to cover the linguistic features of the Internet discourse in the curriculum alongside with more

traditional grammar and lexical topics. According to researchers, "text-based but speech-like interaction occurring via computers and cell-phones... has refurbished the traditional means and conventions of traditional written norms for the purposes of economical, compressed and fast-paced message production" (Averianova, 2012). As linguistic analysis of the electronic messages of teenagers under the age of 22 shows, the specified discourse type implies various characteristics in writing electronic messages such as short-cutting words, deliberately dropping letters, changing the traditional form of words, swapping words, phrases, replacing words with emoji, using initialism (Abusa'aleek, 2015). The researchers suggest that if students overuse the above specified language of electronic discourse that might threaten their literacy in English, thus emphasizing the need to raise awareness among students about language variants between the standard form of language and the electronic communication (Abusa'aleek, 2015; Baron, 2008). At this point, let us set forth a very important issue raised by Irina Averianova who admits great communicative and motivational role of incorporating Internet discourse into EFL classes, but still warns about possible threats that overuse might pose. "What needs to be addressed, however, is the tendency of some EFL students to compress their writing beyond the point of comprehensibility and to use electronic discourse in inappropriate communicative situations" (Averianova, 2012). Unless taught in the appropriate way and practiced in online modes, aspects of online communication might have a negative impact on general English language literacy.

3. Laying greater emphasis on functional language and communicative strategies necessary for solving specific online tasks is of great importance for master-

ing online interaction. In this respect, let us again refer to the CEFR and some conditions mentioned in the document that guarantee success in online interaction: “the need for more redundancy in messages; the need to check that the message has been correctly understood; ability to reformulate in order to help comprehension, deal with misunderstanding; ability to handle emotional reactions” (Council of Europe, 2018, p. 96). Especially lower level students need good models and a lot of scaffolding to help them come to grips with intricacies of online interaction. Unfortunately, very few EFL textbooks include tasks on functional language relevant for technology-mediated communication which makes teachers’ job even more challenging. Some tips that might be helpful for teachers include discussing features that are related to Internet genres might, e.g. typical structure of a blog, content analysis of popular videos or Instagram stories with the focus on cohesive devices or emphatic patterns the authors use, ect.

Methodological implications for EFL teaching

1. Employing functional approach to EFL instruction, e.g. rely more on task-based approach. K. van den Branden defines task-based language learning as “an approach to language education in which students are given functional tasks that invite them to focus primarily on meaning exchange and to use language for real-world, non-linguistic purposes” (Branden, 2006). Though researchers argue if TBL presents a real alternative for language teachers compared to traditional communicative approach or repeats what was done in EFL ages ago (East, 2017), the key point which is related to developing online interaction is connected to the fact that a lesson is based around the completion of a real-life task and the

language covered is emerging naturally while the students strive to complete it. Task-based lessons aimed at developing online interaction can follow the traditional TBL routine: pre-task stage when the teacher introduces the topic and provides exhaustive instructions on what students will have to achieve at the task stage. Scaffolding by providing linguistic patterns and models might be especially handy at this stage. Next, the students in pairs or groups complete a specific online task, using the suggested language resources and/or online tools, while the teacher provides necessary guidance and assistance. After that stage, students share task results using online tools and report on the task achievement. Finally, the teacher highlights strong and weak points and gives feedback. As for the follow-on, doing a similar real-life online task might be suggested.

2. Technology and online learning provides teachers with unprecedentedly great opportunity to incorporate authentic materials into EFL context. Despite extensive research that proves efficiency of using authentic materials in EFL classrooms (Omid, Razavi, 2015), very few English language teachers in Russia are willing to incorporate those resources into their teaching practice. Among the shortcomings, educators frequently mention the high language level of materials (B2-C1) and lack of time necessary for their adaptation. Though I mostly agree with the above stated limitations, it is my firm conviction that authentic online resources possess immeasurably valuable potential which should be tapped into. Compared to grammar drills or vocabulary memorization, online authentic materials will impart meanings in real-life settings which can really boost second language acquisition. Unlike other kinds of authentic materials (e.g. realia – restaurant menus, bus tickets, paper maps)

online authentic materials are readily available for the classroom use. Possible options include blogs, filling in various online forms, writing or reading Instagram posts, trip advisor descriptions, etc; the choice is limited only by the particular lesson objectives.

3. Expand repertoire of collaborative methodological tools for practicing production and interaction by working within real online formats, e.g. blogging, real-life e-mailing, texting, writing social network posts and commenting on them, taking part in web-based discussions and sending instant messages, hashtagging reading texts from textbooks or finding hyperlinks for some facts mentioned there (the idea suggested by Ann Robinson at Trendy English 9 Conference). In this respect, participation in real life online competitions for school pupils and students becomes especially relevant.

Pedagogical implications

Raising the issues related to digital literacy, critical thinking in relation to Internet materials, introducing such topics as good manners relevant for online communication, tolerance and respect in online and offline communication possess huge potential for learners. The impact of EFL on overall moral and intellectual development of learners cannot be neglected.

Conclusions

Though stipulated by the CEFR back in 2018, enhancing students' performance in terms of online interaction has not been given enough attention in EFL agenda. Due to the urgent shift to distant learning that we all had to make in 2020, EFL community currently gets marvelous opportunities to catch up with the requirements of the digital age which we cannot afford to miss. In her article on electronically mediated communication

(EMC) Irina Averianova dwells on four spheres of learner's opportunities, suggested by online communication: "Overt Instruction when learners are introduced to peculiarities of electronic discourse; Situated Practice, when learners engage in meaningful electronic communication with their class peers in a structured setting; the Critical Framing stage, when teachers engage students in critical assessment of their production; and Transformed Practice, where students apply what they have learned to the authentic, non-educational interaction" (Averianova, 2012). This framework seems to be most appropriate in terms of developing skills necessity for successful online interaction in language learners. Online education that we all have been recently forced to engage into provides both natural setting and available resources that enable teachers to take a closer look at the content of EFL teaching and implement necessary changes in terms of the content, teaching methods and more general pedagogical implications.

References

1. *Abusa'aleek, A.*, 2015. Internet linguistics: A linguistic analysis of electronic discourse as a new variety of language. *International Journal of English Linguistics*, 5 (1). DOI: 10.5539/ijel.v5n1p135.
2. *Averianova, I.*, 2009. Teaching electronic discourse to EFL/ESL learners. In: Chen, H. and K. Cruickshank (Eds.). *Making a difference: Challenges for applied linguistics* (pp. 125–138). Newcastle: Cambridge Scholars.
3. *Averianova, I.*, 2012. The language of electronic communication and its implications for TEFL. *Procedia – Social and Behavioral Studies*, 34: 14–19.
4. *Baron, N.*, 2008. *Always on: Language in an online and mobile world*. Oxford: Oxford University Press.
5. *Branden, K. van den* (Ed.), 2006. *Task-based language education: From theory to practice* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Council of Europe, 2020. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

7. Council of Europe, 2018. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
8. East, M., 2017. Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 50 (03): 412–424.
9. Omid, A. and A. Razavi, 2015. Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*, 4 (5). URL: <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1189>.
10. Piccardo, E., B. North and T. Goodier, 2019. Broadening the scope of language education: mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR companion volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15 (1): 17–36.
11. Sindoni, M.G., 2013. Spoken and written discourse in online interactions. A Multimodal Approach. N.Y.: Routledge.

УДК 37.01

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-157-164

Бехтер А.Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, компетентностный подход, вуз, магистрант, инженерная деятельность.

В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе особое внимание необходимо обратить на формирование профессионального мировоззрения. Профессиональный аспект мировоззрения связан с формированием концептуальных основ, необходимых в дальнейшем для успешной профессиональной деятельности. Данная работа посвящена исследованию профессионального мировоззрения будущих инженеров на основе реализации компетентностного подхода. Цель – разработка теоретических основ и методики формирования профессионального мировоззрения студентов на основе реализации компетентностного подхода. Задачи: конкретизировать понятие «профессиональное мировоззрение» относительно инженерной деятельности; установить, как на занятиях в процессе использования учебно-методического пособия (которое позволяет существенно повысить качество подготовки студентов) раскрывается творческий потенциал магистрантов, их заинтересованность в научно-исследовательской деятельности.

Формирование профессионального мировоззрения будущих специалистов на основе реализации компетентностного подхода происходит в процессе обучения в высшем учебном заведении и ориентировано на социально и профессионально значимые ценности (Kindley, 2012). Профессионально значимые ценности составляют необходимый компонент профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста. Таким образом, формирование профессионального мировоззрения студента видится возможным лишь при условии целостного взгляда на мир, иными словами, развитого мировоззрения. Профессионально-личностное саморазвитие, развитие

профессиональных качеств и компетенций не имеет предела, что также определяется мировоззрением.

На протяжении всего времени в обществе востребованы компетентные специалисты, которые не только являются высокими профессионалами, но и обладают творческим мышлением, выраженной индивидуальностью, имеют субъектную позицию в профессиональной деятельности. Поэтому стратегией современного высшего профессионального образования должно быть формирование именно такого будущего специалиста, который будет способен постоянно развиваться как профессионально, так и личностно, будет обладать и профессиональными, и общекультурными, и ценностно-смысловыми компетенциями.

Комплекс этих компетенций объясняет необходимость формирования и развития профессионального мировоззрения будущих специалистов в вузе. Говоря о формировании профессионального мировоззрения студентов вузов, мы имеем в виду такие понятия, как профессиональные идеалы, интеллектуальное и ценностно-эмоциональное отношение к профессиональной деятельности, а также отношение к профессионально-личностному саморазвитию в течение всей жизни.

На сегодня понятие «профессиональное мировоззрение» уже глубоко исследовано в различных научно-теоретических и научно-методических работах отечественных и зарубежных исследователей. Но мы сначала рассмотрим, что же представляет собой само понятие «мировоззрение» в разных отраслях знаний.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой мировоззрение рассматривается как система взглядов, воззрений на природу и общество (Ожегов, Шведова, 1999,

с. 356), а в толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова – как совокупность взглядов, воззрений на окружающее, на жизнь, на мир, на ту или иную область бытия (Толковый словарь..., 2007, с. 699).

Философский энциклопедический словарь трактует мировоззрение как совокупность результатов метафизического мышления и исследований, причем метафизика понимается как наука, которая объединяет в единое целое формы познания мира (Философский энциклопедический словарь, 1998, с. 271).

Карл Юнг довольно часто использовал данный термин в своих работах. В аналитической психологии используемый термин *Weltanschauung* (мировоззрение) означает философский взгляд на мир и человека как на единое целостное явление (Сэмьюэлз и др., 2009, с. 100).

Рассмотрим, как в педагогике дается понятие «мировоззрение». В педагогическом энциклопедическом словаре Б.М. Бим-Бада это целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества (Педагогический энциклопедический словарь, 2002, с. 260). В мировоззрение входит также и мировосприятие, которое выражено в определенных идеалах, моделях и образах реальности, формирующихся в практической жизни, искусстве, литературе, науке, религии. Понимание того, что хорошо или плохо в обществе и как оно должно быть устроено, нередко задается примерами из реальной жизни или из мира, создаваемого искусством и литературой (Мировоззрение, <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/13/page81.html>).

Рассмотрев вышеупомянутые трактовки мировоззрения, ограничим их

профессиональными рамками. То есть здесь можно конкретизировать, что профессиональное мировоззрение есть система таких специальных знаний, принципов и ценностей, которые влияют на профессиональное становление специалиста определенной профессии. Добавим, что такой профессионал способен к профессионально-личностному саморазвитию в течение всей его жизни. Возникновение профессионального мировоззрения вызвано возрастными особенностями личности, спецификой конкретной профессиональной деятельности, социально-экономическим развитием общества (Энциклопедия..., 1999).

Профессиональное мировоззрение рассматривается и зарубежными исследователями. Д. Мервис в своей статье «Много голосов, одно сообщение» рассказывает о проблемах формирования профессионального мировоззрения в современных вузах США, поднимая педагогическую проблему низкого уровня профессиональной подготовки студентов, изучающих точные науки (Mervis, 2007). Р. Мартенсен подробно описывает профессиональное мировоззрение специалистов США в области медицины, профессиональные особенности, которыми должен обладать медицинский работник, а также возможности поднятия их уровня профессиональной подготовки (Martensen, 2010).

Студент, имеющий необходимые профессиональные знания, и студент, обладающий профессиональной компетентностью, – это, бесспорно, разные понятия. И хотя для выпускника вуза наличие профессиональных знаний, т.е. рабочего инструмента, является необходимостью, это может и не найти своего применения на практике. Кроме того, полученные академические знания составляют профессиональное мировоззрение, что обуславливает

характер профессиональной деятельности. О компетентности будущего специалиста можно судить не только по наличию необходимых знаний, умений и навыков, но и по имеющемуся профессиональному мировоззрению. Естественно, с опытом повышается и уровень компетентности. Но для этого нужна и соответствующая основа, база, которая закладывается при получении профессионального образования.

Так что же составляет профессиональную базу знаний и основу профессиональной компетентности? Чтобы ответить на данный вопрос, нужно рассматривать отдельно каждую специальность или группу родственных специальностей. В нашем случае рассмотрим технические, а именно инженерные специальности. Для профессионального мировоззрения будущих инженеров характерны принципы и понятия, связанные с определенными наглядными образами, которые дают представление об инженерных знаниях, а также являются академической основой научного исследования в инженерной деятельности. Под профессиональным инженерным мировоззрением мы понимаем систему понятий, принципов, фундаментальных идей, а также представлений о человеке, способном управлять техническими, электронными устройствами, перерабатывающими информацию.

Профессиональное инженерное мировоззрение выражает определенные условия, в которых работают инженеры. Отметим рациональный синтез, теоретическое обобщение истории технических наук и выводов, имеющих мировоззренческое значение. Знания технические (или инженерные) – результат интеллектуальной работы человека, а значит, научное исследование в этой области приобретает особую ценность (Кеттер, 1989).

Но студентам вузов технических специальностей зачастую не хватает этой мировоззренческой составляющей, которая в дальнейшем будет базой для профессионализма компетентных инженеров, работающих в таких ситуациях, при которых актуализируется их профессиональное мировоззрение. Таким образом, возникает потребность в активном содействии формированию профессионального мировоззрения студентов, создании для этого необходимых условий.

Так, у студентов, обучающихся по программам бакалавриата и специалитета, формируется лишь представление о будущей профессиональной деятельности. Основные элементы этого уровня – способности, умения, навыки и др. Когда они становятся магистрантами, у них складывается мировоззренческая профессиональная ориентация, которая в дальнейшем ими систематизируется. И на этом этапе важно формирование потребностей, мотивов, убеждений и др. Студенты, обучающиеся в магистратуре, уже осознают свою принадлежность к определенной профессиональной общности (в нашем случае – инженерной), у них формируются определенные профессиональные компетенции.

Однако готовы ли преподаватели к формированию у своих студентов профессионального мировоззрения? Какие педагогические условия для этого нужны? Как интегрировать общие и профессиональные знания? Ответы на эти вопросы покажут, насколько преподаватели способны активно применять теоретические знания в профессиональной деятельности, насколько они готовы помочь студентам в профессиональном самоопределении, насколько обеспечиваются устойчивые положительные результаты в обучении и т.д. Здесь мы должны учитывать и культуру

самого педагога, которая проявляется в ценностных ориентациях, поскольку его установки как авторитета имеют немалое воздействие на личность обучаемого, а значит, и на формирование его профессионального мировоззрения. Таким опытным и авторитетным профессионалом педагог становится в процессе организации учебно-образовательного процесса, составляя собственную образовательную программу.

Для современного социально-экономического развития важным является понимание самими студентами того, что они относятся к конкретной профессиональной общности, в которой создаются программы профессиональной деятельности. И для современного высшего профессионального образования решение качественно новых задач связано именно с формированием профессионального мировоззрения будущих специалистов на основе компетентностного подхода. Здесь отметим таких ученых, как В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, П.Г. Щедровицкий и др., которые фундаментально занимались изучением компетентностного подхода. Профессиональные взгляды и установки обуславливают компетентные действия на пути от действия к мировоззренческой основе.

Целью компетентностного подхода можно назвать обеспечение качества современного образования. Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования, т.е. обучаемость, самоопределение, саморазвитие, социализация и развитие индивидуальности (Зеер и др., 2005). Это и совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (Лебедев, 2004).

Компетентностный подход добавляет в существующую систему обязательного формирования ЗУН (знаний, умений и навыков) набор компетенций, формирующихся у студентов на основе обновленного содержания их деятельности. С этой позиции осуществляется модернизация высшего профессионального образования, что является одним из новых подходов к его построению. Идея заключается в том, что в центре обучения находится сам студент и что на основе обновленного содержания образования будут формироваться его компетенции, а сам процесс освоения содержания будет носить деятельностный характер.

Ключевые компетенции и есть результат образовательного процесса (согласно компетентностному подходу). Таковыми являются политические, коммуникативные, социальные, межкультурные, информационные и другие компетенции. Они необходимы для получения профессиональных знаний, которые будут соответствовать современным требованиям и способствовать формированию профессионального мировоззрения.

Для формирования профессионального мировоззрения будущих специалистов на основе реализации компетентностного подхода нами разработаны учебно-методические комплексы, позволяющие сформировать у магистрантов технических специальностей общекультурные и профессиональные компетенции, а также выстроить образовательный процесс с учетом ОПОП по ФГОС ВО 3++.

В ходе эмпирического исследования было выявлено отношение студентов к ключевым задачам инженерной деятельности, а также дифференцировались понятия «научное исследование» и «профессиональное развитие». В выборку вошли магистранты технических

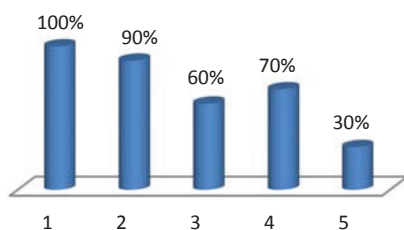
специальностей I и II курсов Пензенского государственного университета. Методологическую основу исследования составили педагогические идеи отечественных и зарубежных исследователей (Берулава, Берулава, 2009; Грохольская, 2017; Бим-Бад, 2003; Зимняя, 1991); исследовались теоретические работы по формированию мировоззрения (Беспалько, 2004; Обществознание..., 2014; Селевко, 2006).

Формирование профессионального мировоззрения на основе реализации компетентностного подхода в неязыковом вузе осуществляется с учетом принципов аутентичности, системности и коммуникативности, доступности и информативности, ситуативности и актуальности. Эти принципы несут дидактическую функцию и были использованы для успешного достижения цели создания учебного пособия «Studying Instrument Engineering, Information Technologies and Electronics: Английский язык для магистрантов» (Бехтер, 2019). Издание составлено и апробировано в 2018–2020 гг. на кафедре «Английский язык» Пензенского государственного университета в рамках программ «Иностранный язык профессионального общения», «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Предназначено оно для студентов-магистрантов очной формы обучения следующих специальностей: 12.04.01 Приборостроение; 27.04.01 Стандартизация и метрология; 27.04.02 Управление качеством.

Учебное пособие состоит из двух глав: «What Is Scientific Investigation?» и «Studying Instrument Engineering, Information Technologies and Electronics», включающих аутентичные тексты по узким специальностям, комплекс речевых упражнений, образцы коммуникативных ситуаций диалогической и монологической речи, соот-

ветствующих принципам современной коммуникативной методики. В приложениях представлены аудиофайлы с упражнениями для аудирования, тексты для самостоятельного чтения, таблицы по грамматике английского языка и другая полезная информация. При отборе текстов мы стремились к тому, чтобы материал носил общенаучный характер и был насыщен лексикой, связанной с научной работой.

В нашем исследовании мы попытались выяснить, насколько ценной является инженерная деятельность в мировоззрении магистрантов. Содержательной основой работы стало учебно-методическое пособие, а также практико-ориентированное сопровождение, направленные на достижение формирования профессионального мировоззрения будущих инженеров. На вопрос: «На ваш взгляд, является ли сегодня инженерная деятельность популярной?» больше половины опрошенных студентов (70%) ответили «да», 30% – «нет». Распределение отношения студентов к ключевым задачам инженерной деятельности отражено на рисунке. Проведенный опрос инициировал у них процесс рефлексии, что помогло объективно ответить на вопросы. В результате исследования выяснилось, что респонденты имеют основные ценностные установки инженерной деятельности.



Распределение отношения студентов к ключевым задачам инженерной деятельности: 1 – работа с технической документацией; 2 – непосредственно производство; 3 – взаимодействие с потребителями; 4 – общение и взаимодействие с коллегами; 5 – научно-исследовательская работа

Использование учебно-методического пособия способствовало эффективному формированию у студентов профессионального мировоззрения; материалы исследования могут быть использованы для дальнейшего теоретического и практического изучения профессионально-личностного саморазвития, а также для совершенствования государственного образовательного стандарта.

Одним из главных условий развития системы высшего профессионального образования является вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные и прикладные исследования. Фундаментальные научные исследования должны стать важнейшим ресурсом и инструментом освоения студентами компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации. Формирование системы непрерывного образования на основе внедрения национальной квалификационной рамки, системы сертификации квалификаций, модульных программ позволит максимально эффективно использовать человеческий потенциал и создать условия для самореализации граждан в течение всей жизни.

Включение деятельностной направленности в обучение является одним из стратегических направлений обновления содержания образовательного процесса в ФГОС ВПО. Обеспечение компетентного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений – это одна из приоритетных задач государственной политики в области образования.

Литература

1. Берулава М.Н., Берулава Г.А. Методологические основы развития личности студента в вузе // Вестник Университета Российской академии образования. 2009. № 4. С. 27–34.
2. Беспалько В.П. Глобализация как фактор эволюции педагогических систем // Образование

- и глобализация. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2004. С. 22–26.
3. Бехтер А.Ю. Studying instrument engineering, information technologies and electronics: Английский язык для магистрантов: учеб. пособие. Пенза: Изд-во Пенз. гос. ун-та, 2019.
 4. Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М.: Изд-во Ун-та Рос. академии образования, 2003.
 5. Грохольская О.Г. Дидактические системы русских педагогов: краткий исторический экскурс // История и педагогика естествознания. 2017. № 2. С. 25–39.
 6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Симанюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005.
 7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
 8. Кеттер Р.К. отношению технической и естественнонаучной рациональности // Философия техники в ФРГ. М.: Прогресс, 1989. С. 324–352.
 9. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
 10. Мировоззрение. URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/13/page81.html>.
 11. Обществознание. Поурочные разработки. 9 класс: пособие для учителей / Л.Н. Боголюбов [и др.]. М.: Просвещение, 2014.
 12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуконик, 1999.
 13. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
 14. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1.
 15. Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф. Словарь аналитической психологии К. Юнга. СПб.: Азбука-классика, 2009.
 16. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2007. Т. 2.
 17. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский [и др.]. М.: ИНФРА-М, 1998.
 18. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1999. Т. 2.
 19. Kindley, R., 2012. The power of simulation-based e-learning. The e-Learning Developers' Journal, 9. URL: <https://www.learningguild.com/pdf/2/091702des-h.pdf>.
 20. Martensen, R., 2010. Institutional review boards, professionalism, and the Internet. Science, 2 (30). URL: <https://stm.sciencemag.org/content/2/30/30cm15>.
 21. Mervis, J., 2007. Many voices, one message. Science, 317. URL: <https://science.sciencemag.org/content/317/5834/63.full>.

Reference

1. Berulava, M.N. and G.A. Berulava, 2009. Methodological foundations of student's personality development in higher education. Bulletin of the University of Russian Academy of Education, 4: 27–34. (rus)
2. Bespal'ko, V.P., 2004. Globalization as a factor in the evolution of pedagogical systems. In: Education and globalization (pp. 22–26). Ulan-Ude: Publishing House of Buryat State University. (rus)
3. Bekhter, A.Yu., 2019. Studying instrument engineering, information technologies and electronics: English for undergraduates: textbook. Penza: Publishing house of Penza State University. (rus)
4. Bim-Bad, B.M., 2003. Essays on the history and theory of pedagogy. Moscow: Publishing House of the University of Russian Academy of Education. (rus)
5. Groholskaya, O.G., 2017. Didactic systems of Russian teachers: a brief historical review. History and Pedagogy of Natural Science, 2: 25–39. (rus)
6. Zeer, E.F., A.M. Pavlova and E.E. Simanyuk, 2005. Modernization of professional education: competence-based approach: textbook. Moscow: Moscow Psychological and Sociological Institute. (rus)
7. Zimnyaya, I.A., 1991. Psychology of teaching foreign languages at school. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
8. Ketter, R., 1989. On relation between technical and natural-scientific rationality. In: Philosophy of Technology in Germany (pp. 324–352). Moscow: Progress. (rus)
9. Lebedev, O.E., 2004. Competence-based approach in education. School technologies, 5: 3–12. (rus)
10. Worldview. URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/13/page81.html>.
11. Bogolyubov, L.N. et al., 2014. Social studies. Lesson plans. 9th grade: manual for teachers. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
12. Ozhegov, S.I. and N.Yu. Shvedova, 1999. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions. Moscow: Azbukovnik. (rus)
13. Bim-Bad, B.M. (Ed.), 2002. Pedagogical encyclopedic dictionary. Moscow: Great Russian Encyclopedia. (rus)
14. Selevko, G.K., 2006. Encyclopedia of educational technologies: in 2 vols. (Vol. 1). Moscow: Research Institute of School Technology. (rus)
15. Samuels, A., Shorter, B. and F. Plaut, 2009. Dictionary of Jungian Analysis. St. Petersburg: Azbukaklassika. (rus)
16. Ushakov, D.N., 2007. Explanatory dictionary of the Russian language: in 4 vols. (Vol. 2). Moscow: TERRA – Knizhnyy klub. (rus)

17. *Gubsky, E.F. et al.* (Ed.), 1998. Philosophical Encyclopedic Dictionary. Moscow: INFRA-M. (rus)
18. *Batyshev, S.Ya.* (Ed.), 1999. Encyclopedia of professional education: in 3 vols. (Vol. 2). Moscow: APO. (rus)
19. *Kindley, R.*, 2012. The power of simulation-based e-learning. The e-Learning Developers' Journal, 9. URL: <https://www.learningguild.com/pdf/2/091702des-h.pdf>.
20. *Martensen, R.*, 2010. Institutional review boards, professionalism, and the Internet. Science, 2 (30). URL: <https://stm.sciencemag.org/content/2/30/30cm15>.
21. *Mervis, J.*, 2007. Many voices, one message. Science, 317. URL: <https://science.sciencemag.org/content/317/5834/63.full>.

УДК 372.881.1

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-165-171

Гузь Ю.А.,
Мелконян А.А.

АУТЕНТИЧНОСТЬ УЧЕБНОГО КОНТЕНТА КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ)

Ключевые слова: мотивирование студентов на изучение иностранного языка, мотивы обучения, аутентичность, аутентичные видеоматериалы, развитие коммуникативной компетенции.

В современном обществе с интеграцией и глобализацией мирового рынка труда владение иностранным языком на уверенном уровне становится все более важным. Данная компетенция помогает специалистам понять реальность, которая выходит за рамки их собственного языкового опыта, расширяет профессиональный кругозор и создает основы для успешного межкультурного обмена. Несмотря на очевидные преимущества многоязычия в современном мире, преподаватели нередко сталкиваются с такой проблемой, как снижение интереса и отсутствие мотивации изучения иностранного языка у студентов.

В данной статье мы бы хотели рассмотреть мотивированность как один из важных факторов эффективного обучения, который позволяет студентам поверить в свою успешность, в том числе и в изучении иностранного языка.

Довольно очевидным фактом является тот, что современная молодежь значительную часть своего времени с удовольствием проводит в интернете, так как там находятся сервисы, которые непосредственно входят в спектр интересов большинства молодых людей: общение, игры, просмотр кино и видеороликов и прочий развлекательный контент. Особую популярность, согласно нашему опросу студенческих групп, занимает просмотр фильмов и сериалов в интернете. В связи с этим возникает необходимость использовать данные об интересах молодежи в обучающем процессе.

Интересы студентов и умение преподавателя управлять их мотивацией имеют огромное значение для успешного обучения. Учебные мотивы подразделяются на две группы: мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, и мотивы, связанные с

теми интересами, которые лежат вне учебной деятельности. На наш взгляд, вторая группа мотивов, обусловленная потребностями личности вне учебного контекста, проявляет себя чаще. Первые мотивы – это те мотивы, которые связаны с содержательными или структурными характеристиками самой учебной деятельности: стремление обучающихся получать знания, что к сожалению, наблюдается лишь у нескольких человек в обычной студенческой группе. А вот стремление овладевать способами самостоятельного приобретения знаний, потому что студентам это интересно, так как они получают удовольствие в процессе той деятельности, которую инициируют сами, без принуждения преподавателя, имеет для нашего исследования большой потенциал. Внутренняя мотивация исполнения конкретной деятельности по причине интереса к ней, а также ощущение ее ценности вовлекают в учебный процесс ради самой этой деятельности, а не ради оценки. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некой другой цели (Власова, 2005). Можно высказать предположение о том, что просмотр фильмов как любимое времяпрепровождение будет положительно влиять на активность студентов и в университете. Лишь при личной заинтересованности на занятии, оценивая свои растущие возможности, студент осознает, что может более эффективно действовать в овладении иностранным языком (Першина, 2016).

В качестве мотивирующего контента может выступать аутентичный видеоматериал. Само понятие «аутентичный» имеет значение «подлинный, исходящий из первоисточника» (Ревина, 2015). Следовательно, в общем смысле аутентичные материалы – материалы, взятые из первоисточника. отече-

ственные и зарубежные исследователи по-разному толкуют данное понятие. Так, отечественные методисты рассматривают аутентичные материалы как материалы, созданные носителями языка для носителей языка, т.е. оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий и ситуаций (Масалова, 2015, с. 47). Методист Г.И. Воронина определяет аутентичные материалы как «заимствованные из коммуникативной практики носителей языка» (Воронина, 1999, с. 24). Зарубежные исследователи называют аутентичными материалы, которые создаются для носителей языка, так называемые «настоящие тексты» (Harmer, 2004, p. 118). В то же время некоторые исследователи определяют аутентичные материалы как «изначально не предназначенные для обучения языку вербальные фрагменты реальной коммуникации носителей языка» (Höfler, 2017). Интересна классификация обучающих аутентичных материалов, предложенная зарубежным исследователем J.G. Gebhard: аудиовизуальные материалы, аудиоматериалы, визуальные материалы, печатные материалы, реалии (Gebhard, 1996, p. 51).

Очевидно, что подходы и понимание понятия термина «аутентичные материалы» различаются, однако в рамках данного исследования мы будем придерживаться трактовки, предложенной российскими исследователями Е.В. Носонович и Р.П. Мильрудом, согласно которой аутентичные материалы – это материалы, созданные носителями языка и пришедшие без каких-либо изменений в учебный процесс. В работе под названием «Критерии содержательной аутентичности учебного текста» Р.П. Мильруд и Е.В. Носонович отмечают, что обучение иностранному языку предпочтительно именно на основе оригинальных мате-

риалов, не предназначенных для учебных целей. Материалы, изначально лишённые аутентичного коммуникативного намерения, не могут быть мотивацией для коммуникации во время обучения. Но в то же время исследователи указывают, что такие аутентичные материалы могут вызывать трудности в рамках изучения иностранного языка и поэтому требуют предварительной методической обработки перед введением в учебный процесс (Носонович, Мильруд, 1999).

Исходя из теоретического и практического опыта педагогов, а также из собственного, можно утверждать, что художественный фильм как один из видов аутентичных видеоматериалов является удачным средством пробудить интерес студентов к обучению. Художественный фильм как жанр является богатым источником лингвокультурной информации о стране изучаемого языка наравне с художественной литературой, прессой и другими аутентичными и страноведческими материалами. В фильмах содержится большой объем национально-культурной и социально-культурной информации, представляя как реалии, так и стереотипы, касающиеся страны изучаемого языка (Маньковская, 2006, с. 35). Художественный фильм демонстрирует вербальные и невербальные аспекты функционирования языка и естественные коммуникативные ситуации различного характера, в которых участвуют непосредственно носители языка. Так, в фильме нередко можно наблюдать различные стили коммуникации: формальную и неформальную, информирующую и убеждающую речь, нейтральную и образную речь, в которой массово используются различные стилистические приемы. Таким образом, обучающийся может наблюдать примеры словоупотреблений в

реальных коммуникативных ситуациях (Маньковская, 2006, с. 33).

Содержание любого художественного фильма подразумевает наличие сюжета, проблематики и художественных элементов, что оказывает позитивное влияние на активность и заинтересованность обучающихся. Захватывающий сюжет фильма на занятии иностранного языка формирует одновременно два вида мотивации: самомотивацию и образовательную мотивацию. Самомотивация связана с получением положительных эмоций от просмотра качественного видеопrodukта. Образовательная мотивация заключается в желании смотреть фильм и понимать речь актеров, их юмор, скрытый подтекст диалогов, культурные особенности представителей изучаемого языка. Данная мотивация инициирует работу с лексикой и грамматикой на более высоком уровне. При просмотре фильма активизируется зрительная и слуховая память, что увеличивает запоминаемость новых слов и выражений.

Грамотный отбор видеоматериала и поэтапная работа с ним помогут преподавателю эффективно использовать художественный фильм, реализуя задачи учебного процесса. Необходимо учитывать, что аутентичные материалы создаются носителями языка как культурный продукт для потребления, их языковая составляющая, как правило, довольно сложная. Они содержат большое разнообразие лексических единиц и сложные языковые структуры. Просмотр таких видео будет вызывать трудности у обучающихся, особенно если обучение происходит на начальном этапе. В связи с этим усложняется работа и самого преподавателя по подготовке занятий с использованием видеоконтента. Пошаговая и логичная работа с видеоматериалом

может оказать позитивное влияние на обучающий процесс. Основной задачей преподавателя в связи с этим является осуществление дидактизации аутентичного фрагмента, т.е. превращение «неучебного» материала в «учебный». При правильной дидактизации, проведенной преподавателем, аутентичные видеоматериалы смогут стать примером реального функционирования иностранного языка, ускорят процесс освоения необходимых речевых навыков, а также сформулируют положительную мотивацию изучения.

При отборе фильма необходимо придерживаться определенных критериев. С точки зрения дидактики наиболее значимыми при этом являются продолжительность и законченность видеоматериала, языковое наполнение и содержание, а также качество самого фильма. Однако не менее важно выбрать тематически актуальный фильм, который будет соответствовать современным реалиям. Также выбор фильма обуславливается целью, которую педагог ставит при работе с видеофрагментом. Ввиду особой специфики жанра практически невозможно выбрать фильм, который будет выполнять все перечисленные функционально-целевые назначения. В связи с этим преподаватель должен четко сформулировать определенную цель, для достижения которой он выбирает тот или иной фильм.

В рамках данного исследования был разработан обучающий 6-часовой онлайн-курс с интеграцией немецкого художественного фильма режиссера Барана Бо Одара «Who Am I: Kein System ist sicher» («Кто я?»). Картина рассказывает о судьбе молодого замкнутого компьютерного гения из Берлина, который пытается найти свое предназначение в жизни и вступает в хакерскую группировку.

Сюжет фильма охватывает следующие темы: цифровые медиа, виртуальный мир, интернет, идентичность, биография, дружба, любовь, становление, общество, хакеры. Они вызывают неподдельный интерес у студентов и инициируют к активной дискуссии. Так как повествование ведется от лица молодого рассказчика, который одновременно является и главным героем, то в фильме присутствует большое количество диалогов, в которых часто используется лексика, относящаяся к вышеупомянутым темам. Также присутствует обилие разговорных выражений и экспрессивной лексики. Учитывая тот факт, что фильм снят недавно и рассказывает о современных реалиях, можно сказать, что он располагает актуальным языковым материалом. Принимая во внимание все вышеперечисленные особенности, фильм можно назвать подходящим для достижения именно коммуникативной цели обучения иностранному языку: развивать умение обучающихся говорить о себе и пересказывать события из прошлого.

Итак, мы придерживались методических требований, которым должен соответствовать внедряемый в курс фильм. Сложность языка в используемых отрывках фильма должна соответствовать заявленному языковому уровню целевой аудитории курса (в случае курса «Немецкий по фильмам»: B1–B2), так как работа с видеофрагментами с чрезмерно легким или сложным языковым наполнением не принесет желаемого результата. Материал должен соответствовать выбранной коммуникативной теме и коррелировать с основным обучающим материалом. Показ видеоматериала должен быть поэтапным: эпизоды фильма следует поделить на короткие фрагменты не более 3 минут и предъявлять в определенной логической

последовательности, которая соответствует общей концепции курса. Языковое наполнение фрагментов фильма должно соответствовать требованиям и нормам литературного немецкого языка. Наличие идиоматических выражений, разговорной речи, просторечий и коннотативной лексики должно быть сбалансированным и не мешать восприятию основной информации. Помимо методических требований, важно принимать во внимание и техническую сторону процесса. Важнейшим техническим требованием является наличие качественной картинки и звука, которые напрямую влияют на просмотр. Также при просмотре важно, чтобы обучающиеся имели возможность поставить видео на паузу или посмотреть его еще раз.

Классическая дидактическая схема работы с фильмом происходит в три этапа: подготовительный *Vor dem Sehen* – до просмотра фильма; демонстрационный *Während des Sehens* – во время просмотра; завершающий *Nach dem Sehen* – после просмотра. Таким же образом происходит подготовка заданий к материалу фильма: задания на развитие языковой догадки перед просмотром фильма, задания на развитие коммуникативной компетенции, которые выполняются во время просмотра фильма, и задания рефлексивного плана, которые обучающиеся выполняют лишь после просмотра фильма.

Первый этап посвящен подготовке обучающихся к просмотру фрагментов фильма. Он заключается в снятии грамматических, фонетических и лексических трудностей, введении нового языкового материала, который содержится в фильме. Вместе с этим необходимо и активизировать языковую интуицию. Ее можно разделить на несколько шагов. Сначала обучающиеся внимательно рассматривают офици-

альный постер к кинокартине и делают свои предположения относительно того, к какому жанру кино относится фильм, о чем будет дальше идти речь, кто его главные герои, на чем строится сюжет. Высказав свои предположения, в следующем шаге обучающиеся уже смотрят официальный трейлер фильма на немецком языке и узнают больше подробностей о сюжете фильма и его действующих лицах, подтверждая или опровергая свои первоначальные догадки. На данном этапе также целесообразно активизировать обучающихся путем интригующего вопроса, ответ на который они найдут по завершении работы с фильмом.

Демонстрационный этап подразумевает непосредственно просмотр выбранного фрагмента фильма. Сначала участники курса знакомятся с видеозаписью в формате *Top ohne Bild* – восприятия аутентичного материала на слух с целью прогнозирования, что происходит на экране. После этого происходит просмотр фрагмента уже с картинкой и звуком. Просмотр осуществляется без субтитров для активизации аудиальных способностей. Для улучшения эффективности выполнения заданий рекомендуется повторный просмотр видеоклипа. После просмотра фрагмента следуют упражнения практико-ориентированного характера: тесты, вопросы со свободным ответом, упражнения *Richtig/Falsch*, упражнения с пропусками, на сопоставление и на сортировку. Так как в рамках работы с данным художественным фильмом преследуется коммуникативная цель, то присутствуют и творческие задания продуктивного характера: выражение собственных мыслей в форме свободных ответов, голосовая запись собственного мнения и т.д.

Третий этап можно назвать этапом рефлексии, так как он посвящен анали-

зу проведенной работы с видеофрагментами. Обучающиеся восстанавливают ассоциативно-детерминативный ряд, связанный с впечатлениями о фильме. В него входит прослушивание официального саундтрека фильма, формулировка собственного мнения, ответы на вопросы коммуникативного характера и оценка курса. Не менее важной заключительной частью работы с художественным фильмом является получение обратной связи от обучающихся. С помощью обратной связи преподаватель устанавливает, понравился ли студентам данный вид работы и насколько он был эффективен для достижения коммуникативной цели занятия. Осуществлять обратную связь можно разными способами, одним из которых является тайное анкетирование.

Анализируя практический опыт и анкетирование студентов об эффективности курса с просмотром аутентичного видеоматериала, можно сделать вывод, что иноязычный художественный фильм является ценным дидактическим и мотивирующим средством для изучения иностранного языка. Художественный фильм содержит страноведческую и лингвокультурную информацию, демонстрирует естественные коммуникативные ситуации и живую речь, а также стимулирует интерес и мотивацию к изучению предмета. В зависимости от того, какого рода информацию фильм содержит в большей степени, определяется его функциональное назначение: коммуникативная цель – получение страноведческих знаний; семантизация и употребление в речи языковых единиц; стимул для активной дискуссии по проблематике сценария. Можно заключить, что интеграция художественного фильма в учебный процесс – важная задача преподавателя, которая состоит в извле-

чении максимальной эффективности аутентичного материала для достижения поставленной коммуникативной цели изучения иностранного языка, а также для мотивации студентов к активной работе на занятиях.

Литература

1. Власова А.И. Педагогическая психология: учеб. пособие. М.: Просвещение, 2005.
2. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 23–25.
3. Маньковская З.В. Обучение студентов продвинутого уровня неофициальному деловому общению на материале американских художественных фильмов // Вестник Московского государственного университета леса. 2006. № 7. С. 33–37.
4. Масалова С.В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2015. № 15.2. С. 46–48.
5. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 6–12.
6. Першина А.В. Особенности мотивационной сферы студентов-психологов // Молодой ученый. 2016. № 5. С. 634–636.
7. Ревина Е.В. Использование аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2015. № 4. С. 98–103.
8. Fuchs, K., 1982. Audiovisuelle Lehrmittel. Methodik ihrer Anwendung und ihre Gestaltung. Leipzig: Fotokinoverl. 1982.
9. Gebhard, J.G., 1996. Teaching English as a foreign language: A teacher self-development and methodology guide. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
10. Harmer, J.J., 2004. The practice of language teaching. Boston, MA: Heinle and Heinle.
11. Höfler, E., 2017. Mit YouTube-Stars Fremdsprachen lernen. In: Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden (S. 147–159). Münster: Waxmann.

Reference

1. Vlasova, A.I., 2005. Pedagogical psychology: textbook. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
2. Voronina, G.I., 1999. Organization of work with authentic texts of the youth press in high school classes with in-depth study of a foreign language. Foreign Languages at School, 2: 23–25. (rus)

3. *Mankovskaya, Z.V.*, 2006. Teaching informal business communication to advanced level students by means of American feature films. Bulletin of Moscow State University? 7: 33–37. (rus)
4. *Masalova, S.V.*, 2015. Use of authentic video materials in teaching a foreign language. Young Scientist, 15.2: 46–48. (rus)
5. *Nosonovich, E.V.* and *R.P. Milrud*, 1999. Criteria of content authenticity of an educational text. Foreign Languages at School, 2: 6–12. (rus)
6. *Pershina, A.V.*, 2016. Features of the motivational sphere of students-psychologists. Young Scientist, 5: 634–636. (rus)
7. *Revina, E.V.*, 2015. Use of authentic materials in foreign language teaching. Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences, 4: 98–103. (rus)
8. *Fuchs, K.*, 1982. Audiovisual teaching manuals. Methodology of their application and design. Leipzig: Fotokinoverl. (germ)
9. *Gebhard, J.G.*, 1996. Teaching English as a foreign language: A teacher self-development and methodology guide. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
10. *Harmer, J.J.*, 2004. The practice of language teaching. Boston, MA: Heinle and Heinle.
11. *Höfler, E.*, 2017. Learn foreign languages with YouTube stars. In: Roman subject didactics. Fundamentals – Theories – Methods (pp. 147–159). Münster: Waxmann. (germ)

УДК 37.012

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-172-178

**Красноруцкая Н.Г.,
Артаева Г.В.,
Мутырова А.С.,
Красноруцкая К.А.**

ТЕХНОЛОГИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: коллективное творчество, проектная деятельность, метод проектов, педагогическое образование, социально-экологический проект.

© Красноруцкая Н.Г., 2020
© Артаева Г.В., 2020
© Мутырова А.С., 2020
© Красноруцкая К.А., 2020

Вопросы активизации творческой проектной деятельности студентов относятся к числу наиболее актуальных проблем современного педагогического образования и обусловлены значительным влиянием творческих способностей студента на эффективность будущей педагогической деятельности. Актуальность проблемы определяется новыми требованиями к готовности студентов владеть технологией руководства творческой проектной деятельностью и способами решением проблем, связанных с компетентностью и опытом реализации метода проектов в школьной практике. С точки зрения компетентностного подхода, отраженного в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению «Педагогическое образование», применение проектной деятельности позволяет формировать у студентов способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности. Технология проектной деятельности наиболее полно отражает особенности организации работы студентов по качественному освоению образовательной программы и формированию профессиональных компетенций.

В связи с этим важное место в процессе профессионального педагогического образования занимает развитие творческих способностей будущих педагогов, подготовка студентов к руководству творческой проектной деятельностью учащихся в процессе обучения школьным предметам.

Представляя опыт педагогического факультета Софийского университета им. святого Климента Охридского Республики Болгария по формированию исследовательских навыков, автор

В.Т. Гюрова пишет, что «одним из приоритетов школы XXI века, а следовательно, и учителей, является развитие творческих способностей учащихся, которые нужны юным гражданам технологизированного и предельно динамичного мира. Эти навыки необходимо специально формировать и развивать. Это означает, что преподаватели сами должны уверенно овладеть такими умениями, причем уже в университете» (Гюрова, 2020).

Актуальность проектного метода бесспорна, что подтверждается многолетней педагогической практикой его реализации в российском образовании, а также за рубежом. Л.А. Оганнисян и Е.А. Дуброва, отмечая значимость использования метода проектов для активизации учебно-познавательной деятельности, формирования личности в профессиональном обучении, указывают, что «в условиях гуманизации образования технология проектного метода должна быть направлена на формирование сильной личности, способной жить и работать в непрерывно меняющемся мире, смело разрабатывать собственную стратегию поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность, т.е. личности саморазвивающейся и самореализующейся» (Оганнисян, Дуброва, 2019, с. 78).

Сегодня в российских и зарубежных психолого-педагогических исследованиях, несмотря на различные подходы к пониманию обучения на основе метода проектов, авторы отмечают, что проектный метод как способ актуализирует обучение, предлагая студентам найти решения для конкретных практических проблем. Метод проектов выступает как «инструмент профессионально ориентированного обучения студентов вуза» (Борисова, Леткина, 2019, с. 607); «как инновационная тех-

нология в образовательной парадигме вуза» (Богданова, Ильина, 2019, с. 61). Обучение на основе проектного метода, как подчеркивает М. Холм, ориентировано на обучающего. Она пишет, что «в процессе обучения школьники (студенты) выбирают, планируют, исследуют и производят продукт, отвечая на вопрос, непосредственно связанный с реальной жизнью» (Holm, 2011).

На основе анализа психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов можно утверждать, что проектный метод ориентирован на формирование творческой личности, самостоятельную работу студентов по реализации практически значимых проблем, приобретению профессиональных компетенций и педагогического опыта руководства творческими проектами школьников.

Использование комплекса методов исследования позволило получить научную информацию с целью определения путей оптимизации подготовки студентов к руководству творческими проектами школьников, формирования профессиональных компетенций, творческих способностей посредством осуществления коллективной проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

На основе анализа и синтеза научной педагогической теории и практики применения проектной технологии в профессиональном образовании в исследованиях российских и зарубежных авторов были определены проблемы и способы их решения в практике подготовки будущих учителей.

С целью выявления готовности студентов к выполнению коллективного творческого проекта использовался метод «мозгового штурма» для совместного обсуждения проблемы и темы проекта, определения содержания,

плана его реализации, а также конкурс (макет оформления страницы проекта в социальной сети).

Результаты эмпирического исследования были получены с использованием метода контент-анализа в обработке данных опроса, анкетирования; изучения документации (портфолио коллективного проекта, научных статей студентов, докладов на студенческой научной конференции), промежуточных отчетов; анализа продуктов деятельности в целях изучения проявления студентами творческой активности, значимых личностных качеств, особенностей межличностной коммуникации, самовосприятия и самооценки; анализа практических результатов (создание социально значимого продукта); наблюдения (фото, видеосъемка).

Одной из эффективных технологий воспитания творческой личности, включения студентов в общественную жизнь группы, факультета, вуза признана коллективная творческая деятельность, поскольку в совместной творческой работе проявляются и развиваются личностные качества человека и развивается коллектив. Объединяясь в группы, студенты самостоятельно выдвигают идеи, определяют и анализируют актуальную проблему, требующую практического решения, ставят цель и решают задачи проекта, организуют совместную деятельность по решению коллективных задач, строят межличностные отношения, определяют права и обязанности каждого участника внутри коллектива, осуществляют контроль и оценку как общих результатов, так и результатов каждого участника проекта.

В работах зарубежных авторов отмечается значимость проектной деятельности в вузе, состоящая в том, что «каждый студент может показать

настоящую заинтересованность не только в материализованном продукте, получаемом в ходе его выполнения, но и в самом процессе его осуществления» (Wennergren, Blossing, 2015, p. 47). Проектное обучение позволяет сформировать у студентов навыки для будущего, навыки XXI в.: критического мышления, сотрудничества, творчества и инноваций (Bell, 2011). Это подтверждается и результатами опроса студентов педагогического факультета Софийского университета по выполнению внутриуниверситетского проекта: по их мнению, «университетская подготовка в достаточной степени развивает их исследовательские и творческие способности через различные формы индивидуальной и групповой работы, что соответствует необходимым навыкам преподавателя XXI в.» (Гюрова, 2020).

Особенность проектной деятельности студентов состоит в том, что меняется образовательное пространство, которое выносится за рамки учебных занятий, и обучение осуществляется студентами во внеаудиторной деятельности самостоятельно, однако под руководством преподавателя. Как показывают наши исследования, качественные изменения взаимоотношений происходят во внеаудиторной деятельности в процессе творческого, доверительного, гуманистического взаимодействия и общения, совместного научного поиска студентов и преподавателей (Красноруцкая и др., 2018; Krasnorutskaya et al., 2019).

Рассматривая коллективную деятельность как продуктивное общение, педагоги высоко оценивают ее роль в развитии социальной активности, проявляющейся в общении и общественно значимом результате. Общение в процессе коллективной деятельности является средством передачи полезной информации и практического опыта,

средством формирования культуры самого общения.

Поскольку коллективное творчество характеризуется определенной спецификой и качественным своеобразием, педагоги неизбежно сталкиваются с рядом проблем, возникающих в реализации проектной деятельности студентов. Анализ проблем прежде всего необходим для выработки путей оптимизации технологии коллективной проектной деятельности в образовательной и социокультурной среде вуза. Рассмотрим точки зрения российских и зарубежных авторов на эти проблемы.

По мнению Э. Кэппа, «совместная работа, так необходимая в проектной деятельности, является одним из самых сложных и нередко проблемных аспектов ее организации» (Карр, 2009, р. 140). В связи с этим главной задачей преподавателя как организатора коллективной деятельности студентов будет являться формирование культуры сотрудничества и партнерства; студенты должны чувствовать ответственность за свою работу и работу других участников проекта, учиться на собственных ошибках, вырабатывать конструктивные представления о каждом из партнеров. Как показывает практика, без учета этих моментов не будут полноценно достигнуты дидактические цели выполнения коллективного проекта.

Следует также учитывать, что для педагога, организующего выполнение коллективного проекта, определенную сложность представляет оценка его результатов. В основу оценки результатов выполнения проекта, по мнению российских и зарубежных педагогов, должны войти: дизайн проекта (портфолио проекта); планирование, организация и сроки его реализации; анализ и оценка промежуточных результатов; конкретные критерии

оценки проекта; совместное обсуждение результатов работы всей группой; осуществление самооценки каждым участником выполнения проекта.

Существенной проблемой в организации проектной деятельности является недооценка возможностей использования современных информационных технологий, открывающих широкие возможности для коллективного творчества, позволяющих общаться с друг другом, с представителями других сообществ, что, несомненно, будет способствовать оптимизации проектной деятельности. Использование телекоммуникационной образовательной сети, социальных сетей расширяет границы поиска проблем, выдвижения идей и формулировок тем проектов, нахождения путей применения полученной информации для решения проблемы, т.е. помогает каждому студенту стать активным участником проектной деятельности.

Особое внимание отведено использованию интернет-технологий в выполнении проекта Д.А. Семеновой, В.И. Токтаровой, которые отмечают, что «использование интернет-сервисов при организации проектной деятельности обеспечивает когнитивное взаимодействие, развитие и совершенствование способностей в процессе совместной деятельности, овладение разнообразными способами реализации проектной работы, а также включение обучающегося в процесс решения прикладных задач» (Семенова, Токтарова, 2020, с. 29).

Таким образом, на основе обобщения проблем реализации коллективного творчества студентов можно сделать вывод о том, что они обусловлены главными аспектами:

- организационными проблемами коллективной проектной деятельности студентов;

- компетентностью и опытом студента как будущего педагога в реализации проектного метода;
- возможностью использования в выполнении проекта современных информационных и социальных технологий;
- сложностью оценки результатов выполнения коллективного проекта.

Выявление проблем и особенностей коллективного творчества позволило учесть их при организации и выполнении социально-экологических творческих проектов студентами III–IV курсов направления «Педагогическое образование» инженерно-технологического факультета Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. Социально-экологическая направленность коллективного проектирования обусловлена экологическими проблемами Элисты – столицы Республики Калмыкия, проявлением гражданской ответственности студентов за экологическое состояние своего города.

Проект «Экология города – наша общая забота» был направлен на решение проблемы сбора и утилизации особо опасных бытовых отходов и улучшения экологического состояния города. Выбор темы коллективного творческого дела студентов связан с реализацией приоритетного проекта «Формирование комфортной среды г. Элисты – столицы Республики Калмыкия» и необходимостью формирования цивилизованной, безопасной системы обращения с отходами, их раздельного сбора и утилизации, а на уровне населения – формирования новой бытовой культуры каждого дома, каждого жителя города. Главный вопрос, который возник при обсуждении студентами проблемы: что могут сделать в этой ситуации администрация города, организации системы ЖКХ,

жители города, школьники и студенты нашего инженерно-технологического факультета? Одной из причин создавшейся ситуации, по мнению студентов, является низкая экологическая культура населения, и ее необходимо по возможности повышать практически ми делами. Участие в проекте позволило изменить отношение студентов к опасным отходам, раздельному сбору мусора и экологии в целом; способствовало организации активного сбора использованных батареек, энергосберегающих ламп в школах, университете и сдаче их в пункт приема для утилизации.

В организации и реализации социально-экологического проекта особое внимание было уделено информационному обеспечению процесса выполнения проекта. Результаты выполнения проекта показали, что поиск, обработка, преобразование и правильная подача информации определяют успех самого творческого проекта и помогают достичь поставленных целей гораздо быстрее. В целях информационного обеспечения социально-экологического проекта «Экология города – наша общая забота» в социальной сети «ВКонтакте» творческой группой была создана страница по привлечению равнодушных граждан к проблеме экологии города. При создании социальной страницы коллективно обсуждалось ее название, был проведен конкурс дизайна оформления, эмблемы страницы. На странице группы постоянно пополняется информация о проведенных мероприятиях, фотографии, комментарии и диалоги подписчиков. С целью получения информации об уровне осведомленности людей по проблеме опасности и сбора отработанных батареек для подписчиков проводится опрос, результаты которого использованы в проекте и

приведены как статистические данные. После сбора данных и их анализа предложен способ устранения пробелов знаний у граждан (раздача информационных листовок с правилами сбора опасных отходов). Считаем, что вся информация о достижениях студентов в решении экологических проблем города помогает мотивировать население в сборе опасных отходов и их сдаче в пункты приема.

Результаты выполнения коллективного проекта были оформлены в портфолио проекта и представлены на студенческой научной конференции, в публикациях статей в научных изданиях.

Во время защиты проекта студенты отмечали, что результатом их коллективного творчества является не только практическая значимость выполненной работы, но и приобретение ими навыка культуры общения, умения работать сообща, делить успех и ответственность друг с другом, узнавать друг о друге много нового.

Таким образом, коллективная творческая деятельность как современная интерактивная технология профессиональной подготовки студентов актуализирует обучение, создает для студентов большие возможности по самостоятельному нахождению решения для конкретных практических проблем, способствует творческому взаимодействию, приобретению социального опыта в организации коллективных действий студентов, когда от каждого зависит успешность выполнения социально значимого проекта. В коллективной работе, организованной в форме сотрудничества, у студентов совершенствуется опыт общения, умение сотрудничать, координировать свою деятельность и объективно оценивать результаты коллективного творчества.

Несомненно, полученный опыт творческой коллективной деятельности обладает огромным потенциалом в формировании практической готовности студентов как будущих учителей технологии, основ безопасности жизнедеятельности к организации проектной деятельности школьников. Именно этот опыт они будут использовать в своей будущей педагогической деятельности.

В современных условиях реализации компетентностной модели высшего образования, ориентированной на организацию работы студентов по качественному освоению образовательной программы и формированию профессиональных компетенций, очевидна необходимость научного исследования проблемы коллективного творчества, учета мирового опыта в целях оптимизации реализации коллективных проектов студентов в педагогической практике российского педагогического образования, разработки методики психолого-педагогического сопровождения творческой деятельности в процессе выполнения коллективного проекта.

Литература

1. Богданова Н.А., Ильина Н.В. Проектная деятельность как инновационная технология в образовательной парадигме морского вуза // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 5. С. 61–68.
2. Борисова Е.Н., Леткина Н.В. Метод проектов как инструмент профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов вуза (на примере студентов музыкальных профилей) // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 4. С. 607–627.
3. Гюрова В.Т. Развитие научно-исследовательских и творческих способностей в подготовке будущих педагогов // Образование и саморазвитие. 2020. Т. 15, № 3. С. 120–129.
4. Красноруцкая Н.Г., Борликов Г.М., Мутырова А.С. Внеаудиторная деятельность в практико-ориентированной подготовке будущих учителей технологии // Школа и производство. 2018. № 2. С. 55–60.
5. Оганнисян Л.А., Дуброва Е.А. Использование метода проектов для активизации учебно-по-

- знавательной деятельности в профессиональном обучении // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 7. С. 77–83.
6. Семенова Д.А., Токтарова В.И. Организация проектной деятельности студентов на основе сервисов интернет-технологий // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 4. С. 29–38.
 7. Bell, S., 2011. Project-based learning model, relevant learning for the 21st century. URL: www.pacificeducationinstitute.org.
 8. Holm, M., 2011. Project-based instruction: a review of the literature on effectiveness in prekindergarten through 12th grade classrooms. InSight: Rivier Academic Journal, 7 (2): 1–13.
 9. Kapp, E., 2009. Improving student teamwork in a collaborative project-based course. College Teaching, 57 (3): 139–143.
 10. Krasnorutskaya, N. et al., 2019. Ecologization of education in the conditions of social and cultural transformations. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 76: 1815–1822.
 11. Wennergren, A.C. and U. Blossing, 2015. Teachers and students together in a professional learning community. Scandinavian Journal of Educational Research, 61 (1): 47–59.
- Reference**
1. Bogdanova, N.A. and N.V. Ilyina, 2019. Project activity as an innovative technology in the educational paradigm of a marine university. The World of Academia: Culture, Education, 5: 61–68. (rus)
 2. Borisova, E.N. and N.V. Letkina, 2019. Project method as a tool for professionally oriented teaching of English to university students (students of musical majors). Integration of Education, 23 (4): 607–627. (rus)
 3. Gyurova, V.T., 2020. Development of research skills and creative abilities in preparation of future teachers. Educations and Self-development, 15 (3): 120–129. (rus)
 4. Krasnorutskaya, N.G., G.M. Borlikov and A.S. Mutyrova, 2018. Extracurricular activities in practice-oriented training of future teachers of technology. School and Industry, 2: 55–60. (rus)
 5. Ogannisyan, L.A. and E.A. Dubrova, 2019. Using the project-based method to enhance educational and cognitive activity in professional training. The World of Academia: Culture, Education, 7: 77–83. (rus)
 6. Semenova, D.A. and V.I. Toktarova, 2020. Organization of project activities of students based on Internet services. The World of Academia: Culture, Education, 4: 29–38. (rus)
 7. Bell, S., 2011. Project-based learning model, relevant learning for the 21st century. URL: www.pacificeducationinstitute.org.
 8. Holm, M., 2011. Project-based instruction: a review of the literature on effectiveness in prekindergarten through 12th grade classrooms. InSight: Rivier Academic Journal, 7 (2): 1–13.
 9. Kapp, E., 2009. Improving student teamwork in a collaborative project-based course. College Teaching, 57 (3): 139–143.
 10. Krasnorutskaya, N. et al., 2019. Ecologization of education in the conditions of social and cultural transformations. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 76: 1815–1822.
 11. Wennergren, A.C. and U. Blossing, 2015. Teachers and students together in a professional learning community. Scandinavian Journal of Educational Research, 61 (1): 47–59.

УДК 811.161.1

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-179-186

Полежаева М.М.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: РАБОТА С ЛИТЕРАТУРНЫМ ТЕКСТОМ

Ключевые слова: интерактивные образовательные технологии, интернет-ресурсы, дистанционное обучение, метод «перевернутого класса», деловые игры, дебаты, дискуссии.

В условиях современного образовательного процесса актуализируется роль преподавателя не как транслятора готового содержания культуры, а как координатора процесса обучения, представляющего прежде всего инструментарий для самостоятельного совершенствования обучающимися своих компетенций. И если исходить из того, что глобальный мир есть текст, то задача дисциплин филологического цикла – научить читать и интерпретировать разного рода тексты, чтобы в доступных и внятных формулировках донести до каждого обучающегося свои представления о мире и человеке, о гуманистических ценностях и приоритетах.

Мы будем говорить о применении интерактивных форм, методов и технологий обучения, при которых в процесс познания вовлекаются сами слушатели, студенты. Они становятся участниками творческой деятельности, имеют возможность рефлексировать по поводу представляемого учебного материала и тем самым осуществлять движение к саморазвитию. Занятия осуществляются со студентами среднего и продвинутого уровня владения русским языком. О каких же интерактивных образовательных технологиях идет речь? В парадигме сегодняшнего дня особая роль принадлежит методу проблемного и проектного обучения, различного типа тренингам, методу «мозгового штурма», деловым и ролевым играм, кейсам, дебатам и дискуссиям, вебинарам и компьютерным симуляциям.

Современная гуманитарная наука представляет нам много ярких примеров успешного использования интерактивных технологий в практике образовательного процесса (Лешутина, 2017; Тихонова, 2018; Alsowat, 2016; Crouch, Mazur, 2001; Epstein, M., 2012;

Polekhina, 2016; Walker, White, 2013). Одним из перспективных методов обучения в условиях дистанционного образования становится метод «перевернутого класса», или «перевернутого подхода».

Технология «перевернутого подхода» в отличие от традиционного метода обучения заключается в том, что теоретический материал изучается студентами самостоятельно до начала занятия с помощью интерактивных методов: видеолекций, интерактивных материалов, презентаций, а высвобожденное время на занятии направлено на решение более сложных задач: на сотрудничество с сокурсниками и педагогом, взаимодействие с командой, применение знаний и умений в новой ситуации, создание студентами нового учебного продукта. В процессе учебных занятий развиваются важные профессиональные и личностные качества и умения: инициативность и самостоятельность; творческий подход и новаторство; критическое мышление и способность решать проблемы; коммуникабельность и умение работать в команде; информационная грамотность; гибкость и способность к адаптации; лидерство и ответственность.

Вместе с тем у данного метода есть как положительные, так и отрицательные качества. С одной стороны, студенты обладают большей свободой учиться по своему усмотрению, у них есть время, чтобы изучать и обдумывать предлагаемый преподавателем материал. Метод «перевернутого класса» поддерживает ориентированную на обучающихся учебную среду и сотрудничество, дает возможность комфортно выполнять свои обязанности как преподавателю, так и студентам, учиться друг у друга, а также участвовать в собственном образовании. Более легким является доступ к урокам

и контенту, видеолекции доступны в любое время суток. Данная технология способствует более продуктивному использованию рабочего времени. Студенты получают качественные электронные образовательные ресурсы для изучения нового материала, повышается интерес к групповой работе на занятии, к работе в команде, студенты помогают друг другу, критически оценивают достижения друг друга. Учитываются индивидуальные особенности каждого обучающегося, больше времени уделяется тем студентам, которые нуждаются в дополнительной поддержке и помощи. Имеется возможность для компьютерной диагностики, тестирования качества знаний обучающихся. Повышается уровень освоения учебного материала, сформированность общих и профессиональных компетенций студентов.

С другой стороны, значительно увеличивается объем работы для преподавателя, больше времени требуется для планирования и подготовки к каждому занятию. Данный метод опирается на взаимную договоренность и доверие, и нет гарантии, что студенты будут с желанием заниматься с «перевернутой» моделью; возникают определенные трудности привлечения отдельных категорий обучающихся к учебному процессу. Непросто решить вопрос с цифровым доступом к интернету и компьютеру, не у всех студентов равные возможности в обеспечении комфортного домашнего рабочего места. Некоторые учащиеся с большим трудом привыкают к новой технологии обучения, к большой первичной нагрузке. Значительно увеличивается время работы студента с компьютером, что может косвенно сказаться на его здоровье.

Тем не менее мы склонны утверждать, что и при данной технологии

определяющая роль в формировании необходимых умений и навыков остается за личностью преподавателя, координатора и инициатора продуктивного учебного процесса. Педагогу важно дать инструментарий для самостоятельного пополнения знаний и умений, задействовать личностные усилия и ресурсы (Гессен, 1995). В работах современных исследователей педагогических новаций подчеркивается, что информационно-обменное взаимодействие «человек – информация – человек» способствует высокой организации образовательного процесса, когда преподаватель выстраивает гибкую и мобильную систему обучения, поддерживая самостоятельность и активность работы студентов интенсивными коммуникациями посредством информационной образовательной среды (Голикова, 2014; Егоршин, Гуськова, 2010). Идея ценностного подхода в современном образовании связывается прежде всего с гуманистической парадигмой, когда в образовательный процесс включены все условия для саморазвития личности, реализации личностного потенциала, воспитания чувства собственного достоинства субъекта, его креативности, профессиональной и общекультурной компетентности (Терентьева, 2011).

На примере изучения темы «Человек в пространстве большого города» на занятиях учебного курса по русскому языку как иностранному апробируются новые формы взаимодействия преподавателя и студентов, которые предполагают полное погружение в атмосферу делового сотрудничества, сотворчества в решении целого ряда важных проблем. Мы обращаемся к «московским» текстам Булата Окуджавы, анализируем его стихи об Арбате, в дискурсе этой темы им написано около 40 стихотворений.

Изначально материал представляется студентам не в форме лекции, где задействован преподаватель как транслятор информации, актуализирован его монолог, а как проблемное обсуждение русской культуры XX в. и творчества ее лучших представителей, чья жизнь теснейшим образом связана с пространственным локусом Москвы. И здесь актуальными оказываются следующие вопросы: 1) Арбат в жизни российского общества в прошлом и настоящем; 2) художник и его время; власть и культура; 3) эпоха 1950-х – начала 1960-х гг. в воспоминаниях современников, в трудах исследователей литературы, исторических и философских работах; 4) расслоение взглядов в среде деятелей русской культуры в 1960-х гг.; 5) Москва и Арбат в творчестве русских художников и поэтов.

Очень важно предложить студентам перед обсуждением заданных для индивидуального изучения вопросов специальные материалы о судьбе Булата Окуджавы и его современников, чтобы они могли убедиться в неоднозначности возможных решений проблемы. Студенты знакомятся с эпистолярным наследием поэта, архивными документами, предметами быта, историей взаимоотношений Булата Окуджавы с современниками, их воспоминаниями. Рукописи, дневники, записные книжки, стенограммы выступлений поэтов и писателей на собраниях и пленумах, хранившиеся в архиве писателя, в отделах рукописи РГАЛИ, – это тот материал, который доступен для изучения и актуален для интересного и конструктивного разговора о русской культуре XX в.

Как видим, работа предполагает большую внеаудиторную подготовку: изучение специальной литературы, высокий уровень владения технологией продуктивного чтения (фактуаль-

ного, концептуального, подтекстового) как образовательной технологией деятельностиного типа. Важным компонентом здесь считается понимание и осознание содержания информации, доведение навыков чтения до автоматизма, умение обрабатывать нужную информацию исходя из целевой установки (Мушнина, Хоружий, 2017).

Необходимо научить студентов не только находить информацию, но и определять уровень ее достоверности (релевантность, точность, значимость, своевременность). Поэтому важно показать обучающимся критерии, по которым осуществляется отбор информации («отбраковка»). Здесь иногда могут допускаться ошибки, которые трудно предугадать даже студентам продвинутого уровня обучения, поэтому педагог должен им помочь в соблюдении чувства меры и такта. Какие-то факты могут быть просто недоступны для изучения, а отдельная информация может быть представлена тенденциозно. Может быть нарушено представление о логических и временных связях в изложении материала (например, отношение Булата Окуджавы к событиям Второй мировой войны, к хрущевской оттепели, к своим современникам и др.), когда важные факты тонут в яркой второстепенной информации, отвлекающей от главного. Студентам-иностранцам иногда сложно воспринимать многозначные слова, дезинформирующие реципиента. И наконец, в учебной практике мы сталкиваемся с неяснением ключевых деталей, понимание которых является очень важным для полного и адекватного восприятия текста.

В процессе работы с новой информацией возможно возникновение ситуации, когда для понимания происходящего не хватает данных, и подобная проблема может возникнуть

на любом этапе работы. В этом случае можно воспользоваться приемом восстановления информации: любому событию что-то предшествует, необходимо выяснить все обстоятельства предшествующих событий. Самостоятельная работа студентов сопровождается консультациями преподавателя, организованными в заданном режиме времени, активно используется Skype или Zoom. Со стороны преподавателя очень важно организовать взаимодействие между студентами, дать им возможность рефлексировать по поводу того, что они услышали, поделиться впечатлениями о том, как осуществлялся ими самостоятельный поиск решения той или иной задачи.

Примечательно, что обучение осуществляется с учетом включенности в образовательный процесс всех студентов без исключения, при этом обязательно предполагается обратная связь, взаимные оценки, комментарии и обоснованность аргументов, активно используются возможности системы Moodle.

Очень важным является эмоциональное проникновение в изучаемый материал, а он, безусловно, предоставляет такие возможности. Работе над текстом Булата Окуджавы «Песенка об Арбате» должна предшествовать работа, которая ориентирует на изучаемый материал и подталкивает студентов к продолжению работы над текстами поэта и далее – над изучением московского топоса, над исследованием русской культуры прошлого и настоящего. Одна из старинных московских улиц – Арбат – помнит А.С. Пушкина, Андрея Белого, А.П. Чехова, И.А. Бунина, И.Е. Репина, Ф.И. Шаляпина. Здесь расположились театр им. Евгения Вахтангова, Центральный дом актера, мемориальная квартира А.С. Пушкина, дом-музей М.Ю. Лермонтова, музей

А.Ф. Лосева, музей Булата Окуджавы и др. Все это дорого сердцу русского человека, все это глубоко проникает и в сердца наших студентов, изучающих русский язык и российскую культуру. Индивидуальные задания предлагаются с учетом интеллектуальных и творческих способностей студентов. Это может быть аналитическая работа с исследованием коротких художественных текстов, обсуждение продуктов переводческой деятельности; с большим успехом студенты представляют опыты своего собственного художественного творчества.

Для большей эффективности учебного процесса широко используются технические средства обучения с демонстрацией фрагментов из художественных и документальных фильмов, архивных материалов и материалов рукописных фондов, репродукций картин, фрагментов музыкальных произведений. Этот материал активно привлекается для подготовки индивидуальных сообщений и докладов, демонстраций творческих проектов, организации разного рода встреч со специалистами – филологами, писателями и т.д.

Применение инновационных технологий позволяет перевести обучение из субъект-объектного формата в рамки субъект-субъектных отношений и тем самым сделать обучение максимально эффективным. Диалогическое взаимодействие предполагает когнитивную включенность в образовательный процесс и обучающего, и обучающихся и активную эмоциональную сопричастность к исследуемому явлению, развитие поведенчески-регулятивных компонентов и коммуникативной культуры (Рассказова, 2014, с. 154).

Сегодня в процесс обучения активно вводятся элементы деловой игры. Это может быть импровизация на

сюжет «Прогулки по Арбату с Цветаевой и Окуджавой» (как вариант: «За кофейным столиком на Арбате: Булат Окуджава и Белла Ахмадулина. Скрещивание судеб») с демонстрацией самостоятельно подготовленных фильмов, презентаций и др., с чтением стихов одного и другого поэта; в выступление студентов могут быть введены элементы драматизации действий, художественное чтение фрагментов прозаических текстов. Ценно то, что студенты ищут решение конкретных социально значимых задач, они проживают конкретные ситуации, спорят вместе с воображаемыми участниками диалога, учатся видеть каждую ситуацию многопланово, находить аргументы и контраргументы в решении частных проблем. Преподаватель в данном случае выступает в роли играющего тренера, эксперта, деликатно помогающего студенту оценить его собственное решение, разработать алгоритм дальнейших поисков истины.

Важным интерактивным методом обучения является дискуссия. Эффективность использования учебной дискуссии как перспективного метода обучения определяется актуальностью обсуждаемой проблемы, интересом к ее содержанию самих студентов, а также уровнем речевого развития студентов. Более свободно и оживленно занятия проходят со студентами уровня речевого развития С1, с большей опорой на наглядность, на визуальное восприятие – со студентами уровня Б2. Успех дискуссии будет обуславливаться информированностью, компетентностью и научной корректностью участников диалога. От преподавателя требуется владение методикой осуществления дискуссионной процедуры. Разговор о «свободном даре художника», о проблеме «художник и власть», «власть и культура» полезно реконструировать

в связи с творческими опытами предшественников Окуджавы, писавших о России, о Москве, произведениями В. Брюсова, В. Ходасевича, Б. Пастернака, О. Мандельштама, М. Цветаевой. Данный интерактивный метод обучения направлен на коллективное обсуждение проблемы, сопровождающееся обменом идеями, суждениями, мнениями. Материалом для дискуссии могут служить письма Окуджавы, воспоминания современников и, конечно, художественные тексты поэта, которые заслуживают первостепенного внимания.

Эффективность использования учебной дискуссии как перспективного метода обучения определяется целым рядом факторов. И если в качестве главных эмблем России, ее констант на первых занятиях иностранцами рассматривались сложившиеся стереотипы, такие как *матрешка, самовар, водка, медведь, дача*, то в процессе обучения русскому языку как иностранному складывается иная концептосфера русского мира с великой русской культурой, литературой, музыкой, театром, архитектурой и живописью.

В качестве иллюстраций, подтверждений правомерности своих концепций студенты используют индивидуальные сообщения, творческие проекты, касающиеся отдельных судеб писателей в данную эпоху. Здесь демонстрируются и оттачиваются навыки критического мышления, умение отстаивать свою точку зрения, приводить убедительные, непротиворечивые аргументы в пользу того или иного тезиса, отрабатываются риторические навыки, навыки невербального общения. И эта работа тоже предполагает специальную подготовку: чтение критической литературы, предложенной педагогом заранее, использование материалов архивных фондов, интернет-ресурсов.

Значимым этапом работы для решения целого ряда задач станет самостоятельное исследование небольших по объему текстов. Индивидуальные задания определяются педагогом с учетом творческих и интеллектуальных способностей обучающихся. Преподаватель подводит студентов к выводу, принятию решения в условиях неопределенности, проблемности ситуации, когда прямой информации недостаточно, сама же истина рождается в процессе поиска, накопления и обсуждения предлагаемого материала. Вместе с тем преподаватель может задавать алгоритм такой исследовательской работы, данное задание можно использовать для письменного итогового сочинения-эссе. У студентов формируется представление о художественном тексте как своеобразном диалоге между автором и читателем, при этом ориентирование осуществляется на усвоение механизмов интерпретации текста, на выявление способов языковой репрезентации авторских личностных смыслов (Тихонова, 2018, с. 76–79).

Анализ стихотворения «Песенка об Арбате» может выполняться в соответствии с планом:

1. Время авторское и время художественное в произведении.
2. Сюжетно-композиционные достоинства произведения.
3. Изобразительно-выразительные средства языка. Словарь. Интонационный строй речи.
4. Проблемно-тематический пафос стихотворения (проблема «своего/чужого» в авторском тексте).

Обращаясь ко времени авторскому и времени художественному, мы воссоздаем представление о времени написания произведения (1959 г.) и времени, отраженном в поэтическом тексте, – хронологически они совпа-

дают, но время художественное обретает в произведении вневременной характер. Это стихотворение о любви к малой родине поэта, где прошло его детство и юность, где навсегда осуществлена связь понятий: «отечество – религия – призвание – любовь». Стихотворение принадлежит к медитативной лирике: от строки к строке прослеживается движение «чувствуемой мысли» поэта. И нужно проследить это движение, стараясь интерпретировать каждый поэтический образ, каждое изобразительно-выразительное средство языка. Мы обращаемся к названию улицы («странное название», потому что нерусское, иностранное, но, разрывая границы всех пространств, ставшее близким, привычным и родным почти для всех жителей городов бывшего советского государства, так как в каждом городе есть свой Арбат, своя окраина, где собираются художники, поэты, музыканты, чтобы быть вместе и говорить средствами искусства о мире и своем представлении о нем). Рефреном проходит через весь поэтический текст «Ах, Арбат, мой Арбат...», что придает особую музыкальность, напевность, ритмичность и душевность речи поэта, необыкновенную теплоту и нежность. Риторические обращения и восклицания воссоздают атмосферу интимности, сердечности. Вовсе не самая длинная улица в Москве, в тексте она обретает бесконечную длительность, равную всей жизни, – «никогда до конца не пройти тебя». Арбат – это река, река жизни, это заявлено в самом начале стихотворения («течешь, как река»). И как жизнь – улица эта вбирает в себя все перипетии жизни поэта: «ты и радость моя, и моя беда». Арбат – это дорогое сердцу пространство, «свое» пространство, где все дорого и мило поэту – люди, их нравы, их радости и беды, и излечиться от этой

любви и этой близости невозможно, так как Арбат – это «отечество» героя, это его единственная правда и истина.

С большим удовольствием студенты слушают «Песенку об Арбате» в исполнении Булата Окуджавы, а затем и сами с еще большим удовольствием исполняют ее. На заключительном занятии можно им предложить подготовить виртуальное путешествие по любимым уголкам Арбата с демонстрацией слайдов, музыкальных композиций, репродукций, художественным исполнением фрагментов лучших произведений об Арбате. В своих сочинениях-эссе с большой теплотой студенты писали о той стране, где они получили образование, которую они узнали и полюбили и которая навсегда останется в их сердцах как страна великой культуры, литературы, музыки и театра. Студенты получают доступ к когнитивной деятельности более высокого порядка, более активно участвуют в обсуждении сложных проблем, и самое главное – они получают удовольствие от процесса обучения и учатся более эффективно.

Таким образом, применение интерактивных форм, методов и технологий обучения на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами продвинутого уровня владения языком способствует формированию творческого мышления обучающихся, готовности к ценностному самоопределению, способности концептуально видеть проблему, глубоко проникать в сущность изучаемого материала, успешно генерировать новые идеи и, как следствие, готовит студентов к эффективному использованию обретенных знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.

2. Голикова Г.А. Формирование ценностно-аксиологического подхода в школьном литературном образовании: к постановке проблемы // Педагогика и просвещение, 2014. № 1. С. 14–24.
3. Егоршин А.П., Гуськова И.В. Высшее образование в России: достижения, проблемы, перспективы // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 14–21.
4. Лешутина И.А. Современные образовательные технологии в условиях профильного обучения РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. № 4. С. 64–73.
5. Мушнина С.И., Хоружий Л.В. Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа // Наука будущего: вопросы и гипотезы: сб. материалов IX международной науч.-практ. конф. М.: Империя, 2017. С. 121–122.
6. Рассказова А.Л. Проблема «субъект-субъектных» и «субъект-объектных» отношений в педагогической деятельности // Вестник экономической интеграции. 2014. № 2. С. 153–156.
7. Терентьева Н.П. Аксиологизация как стратегия литературного образования // Филологическое образование: современные стратегии и практики: сб. науч.-метод. ст. СПб., 2011. Вып. 1. С. 62–68.
8. Тихонова Н.К. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал, 2018. № 2. С. 74–78.
9. Alsowat, H., 2016. An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7 (9): 108–121.
10. Crouch, H.C. and E. Mazur, 2001. Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69 (9): 970–977.
11. Epstein, M., 2012. *The transformative humanities: A manifesto*. N.Y.; London: Bloomsbury Academic.
12. Polekhina, M.M., 2016. The experience of teaching philology in the context of new educational technologies: the value approaches to the study of literary texts. In: *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Vol. XII. Conference: IFTE 2016 – 2nd International Forum on Teacher Education. URL: https://www.europe-anproceedings.com/files/data/article/42/973/article_42_973_pdf_100.pdf.
13. Walker, A. and G. White, 2013. *Technology enhanced language learning: Connecting theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
2. Golikova, G.A., 2014. Formation of the value-axiological approach in school literary education: to the problem statement. *Pedagogy and Education*, 1: 14–24. (rus)
3. Egorshin, A.P. and I.V. Guskova, 2010. Higher education in Russia: achievements, challenges, and prospects. *Higher Education in Russia*, 6: 14–21. (rus)
4. Leshutina, I.A., 2017. Modern educational technologies in the conditions of specialized teaching of Russian as a foreign language. *Russian Language Abroad*, 4: 64–73. (rus)
5. Mussina, S.I. and L.V. Khoruzhiy, 2017. Technology of productive reading as an educational technology activity type. In: *Science of the future: questions and hypothesis: Proceedings of the IXth International Research Conference* (pp. 121–122). Moscow: Emperiya. (rus)
6. Rasskazova, A.L., 2014. The problem of “subject-subject” and “subject-object” relations in pedagogical activity. *Bulletin of Economic Integration*, 2: 153–156. (rus)
7. Terentieva, N.P., 2011. Axiological approach as a strategy of literary education. In: *Philological education: modern strategy and practice: collection of research articles* (Iss. 1, pp. 62–68). St. Petersburg. (rus)
8. Tikhonova, N.K., 2018. Technology “flipped classroom” in higher education: potential and problems of implementation. *Kazan Pedagogical Journal*, 2: 74–78. (rus)
9. Alsowat, H., 2016. An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7 (9): 108–121.
10. Crouch, H.C. and E. Mazur, 2001. Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69 (9): 970–977.
11. Epstein, M., 2012. *The transformative humanities: A manifesto*. N.Y.; London: Bloomsbury Academic.
12. Polekhina, M.M., 2016. The experience of teaching philology in the context of new educational technologies: the value approaches to the study of literary texts. In: *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Vol. XII. Conference: IFTE 2016 – 2nd International Forum on Teacher Education. URL: https://www.europe-anproceedings.com/files/data/article/42/973/article_42_973_pdf_100.pdf.
13. Walker, A. and G. White, 2013. *Technology enhanced language learning: Connecting theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.

Reference

1. Gessen, S.I., 1995. *Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy*. Moscow: Shkola-Press. (rus)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- **Немешин В.Ю., Швец А.А.** К проблеме формирования стрессоустойчивости у курсантов военного вуза
- **Маличенко И.П.** Карьерные ожидания российских аспирантов

УДК 159.99

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-189-186

Немешин В.Ю.,
Швец А.А.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Ключевые слова: стрессоустойчивость, экстремальная ситуация, резервы стрессоустойчивости, психологическая подготовка, концептуальная модель формирования стрессоустойчивости у курсантов военного вуза.

Специфика профессиональной деятельности военных летчиков такова, что каждый из них постоянно сталкивается с ситуациями, способными вызвать состояние стресса. Этот вид профессиональной деятельности относится к экстремальному профилю деятельности, характеризуемой тем, что во время ее выполнения может существенно изменяться ситуация, влияющая на ход выполнения поставленных задач, а потому возникает острая необходимость поиска новых подходов к их решению (Профессиональный стресс..., 2017, с. 26). Это обуславливает психические и физические перегрузки, вызывает чрезмерное напряжение сил, что представляет довольно серьезное испытание для физического и психического здоровья; непредвиденные технические ситуации требуют от летчика высочайшей ответственности за принимаемые решения, решительных действий, в том числе и таких, которые связаны с риском.

Все это указывает на высокий уровень стрессогенности профессиональной деятельности военных летчиков и, как следствие, со всей очевидностью актуализирует задачу формирования стрессоустойчивости у этих военных специалистов на этапе их обучения в военном вузе.

Стрессоустойчивость как психологический феномен выступает в качестве предмета исследовательского внимания многих ученых (А.А. Баранов, В.А. Бодров, Б.Х. Варданян, М.И. Дьяченко, Л.А. Китаев-Смык, Л.В. Куликов, В.А. Пономаренко, А.А. Реан, А.М. Столяренко, С.В. Субботин, В.Д. Трошин др.). При этом, как справедливо отмечает А.В. Михеева, несмотря на значительное количество разноплановых исследований, посвященных проблеме стрессоустойчивости, продолжает сохраняться противоречивость и недо-

статочность научных подходов в изучении этого психологического феномена (Михеева, 2010, с. 82).

Осуществляя в контексте темы настоящего исследования анализ концептуальных интерпретаций содержательных характеристик понятия стрессоустойчивости, мы полагаем возможным обратиться к тем определениям данного понятия, в которых стрессоустойчивость ассоциируется прежде всего с таким свойством личности, как способность в экстремальных (стрессовых) условиях к высокой продуктивной деятельности. И в этом отношении показателен концептуальный подход А.М. Столяренко, который вводит понятие экстремальной устойчивости личности, интерпретируя его как «личную возможность встречать и переносить трудности, невзгоды, неудачи в жизни (которых вовсе избежать нельзя), умение “держать удар”, не отчаиваться при неудачах, а добиваться своих целей при любых трудностях» (Столяренко, 2002, с. 118). Акцентируя внимание на том, что экстремальная устойчивость представляет собой «комплексное, системное личностное образование», неотрывно связанное с внутренним миром личности, А.М. Столяренко выделяет ее специфические компоненты: личностные индивидуальные особенности; степень их устойчивости по отношению к неблагоприятным факторам; личные возможности самоуправления (там же, с. 119). В контексте нашего исследования существенное значение приобретает вывод автора о том, что экстремальная устойчивость как личностное свойство обладает способностью совершенствоваться под влиянием специальных занятий, специального обучения, способствующего накоплению человеком опыта преодоления различных экстремальных ситуаций в

учебной обстановке, что позволяет ему впоследствии успешнее обеспечивать свою безопасность и более эффективно решать возникающие задачи.

Психологи В.А. Бодров и А.А. Обознов под стрессоустойчивостью понимают интегративное свойство человека, которое, во-первых, характеризуется определенной степенью адаптации человека к экстремальным условиям среды и профессиональной деятельности; во-вторых, детерминировано определенным уровнем ресурсных возможностей организма и психики человека и, в-третьих, проявляется в его функциональном состоянии и работоспособности (Бодров, Обознов, 2000, с. 32). Исследуя систему психической регуляции стрессоустойчивости человека, исследователи заключают, что целенаправленное формирование указанной системы является важнейшей задачей, связанной с собственно психологической подготовкой специалистов, чья профессиональная деятельность связана с теми или иными факторами экстремальных значений.

В логике исследуемой проблемы интерес вызывают исследования В.А. Пономаренко, вполне справедливо утверждающего, что для подготовки человека-профессионала к преодолению экстремальной среды важно учитывать, что страшит конкретного субъекта, какие ценности он исповедует, каковы его культура, здоровье, уровень интеллекта, выраженность профессионально значимых качеств, мотивация достижений, чем наполнена потребностная среда (Пономаренко, 2006). Изучая проблему стрессоустойчивости в экстремальных условиях полета, которые он определяет как «угрожающие, аварийные или катастрофические», авиационный психолог, как себя именует В.А. Пономаренко, анализирует деятельность летчика в полете, вы-

деляя в контексте ресурсной теории стресса (Водопьянова, 2009; Куликов, 2000; Hobfoll, Lilly, 1993) ключевые интеллектуальные и духовно-нравственные резервы психики летчика: «...пилот должен включать эвристическую составляющую мышления, осуществлять прогноз последствий, выбор из альтернатив и принимать решения по действиям, направленным на минимизацию воздействия аварийной ситуации на исход полета... Интеллектуальный уровень поведенческих действий с подключением духовно-нравственных резервов в виде долга и чести профессионала формирует новую смыслообразующую цель – преодоление и победа» (Пономаренко, 2011, с. 44).

Существенно, что на такие же резервы стрессоустойчивости, помогающие личности в преодолении стрессовой ситуации, указывает и исследователь Л.В. Куликов. Определяя ресурсы стрессоустойчивости как индивидуальные свойства и способности личности, которые отражают ее психологическую устойчивость в стрессовых ситуациях, автор в качестве ключевых ресурсов стрессоустойчивости выделяет: способность действовать в решении поставленных целей и задач, мобилизуя психику в экстремальных обстоятельствах; способность владеть умением саморегуляции; способность к длительному эмоциональному, волевому, физическому напряжению; способность выдерживать значительные нагрузки в экстремальных ситуациях; способность проявлять активность в преобразовании стрессовой ситуации; способность разрешать стрессовые ситуации и владеть эффективными способами их преодоления; способность к личностной самореализации и личностному росту (Куликов, 1995).

Значимой представляется позиция В.А. Пономаренко в понимании под-

готовки личности пилота к деятельности в нестандартной, экстремальной ситуации. Выделяя ущербность такой подготовки в логике педагогической парадигмы обучения, где главным объектом становятся лишь сенсомоторные и физические действия и доведение их до уровня автоматических исполнительских действий, автор переключает внимание на важность формирования способов умственной деятельности, конкретизируя их в таких характеристиках, как интеллектуальная способность к переработке неполноценной информации, гибкая приспособляемость к опасным условиям полета, творческий анализ решений, быстрая мобилизация нужных в данный момент свойств психики (Пономаренко, 2011, с. 45).

Следует отметить, что актуальность формирования интеллектуального уровня поведенческих действий будущих летчиков в условиях экстремального полета подчеркивают и исследователи И.В. Бочаров, В.В. Стрелец, Н.А. Тукайнов. Исследование проблемы влияния стресса на психологические характеристики деятельности летчика позволило им сделать вывод о негативном влиянии стресса на процессы приема и переработки информации, выражающемся, как правило, в искажении восприятия полезного сигнала и неправильной оценке воспринятой информации. Негативное влияние стресса сказывается на исполнительских функциях и ведет к запоздалым или ошибочным действиям при принятии решений (Бочаров и др., 2020, с. 170–171).

Таким образом, одним из направлений исследования стрессоустойчивости является изучение ее как свойства личности, способствующего высокой продуктивности деятельности в экстремальных условиях. При этом акцен-

тируются интеллектуальные, волевые, личностные особенности человека, которые представляются в качестве ключевых детерминант, обуславливающих эффективность решения профессиональных задач в условиях экстремальной ситуации.

В качестве ведущего направления формирования стрессоустойчивости у курсантов военного вуза выделяется психологическая подготовка, основной задачей которой, по мысли П.А. Дербина, является целенаправленное формирование и закрепление у военнослужащих психических образов модели предстоящих или будущих действий. Психологическая модель действий, согласно концептуальной интерпретации автора, представляет собой достаточно сложный во времени процесс не только отражения объективной действительности, но и воссоздания ранее пережитых, увиденных образов с целью построения будущей деятельности. Как представляет автор, чем больше количество психических образов, формирующихся у военнослужащего, тем меньше вероятность его попадания в ситуацию неопределенности, неизвестности (Дербин, <https://scienceforum.ru/2012/article/2012002057>). В качестве методов формирования психических образов могут выступать упражнения-тренировки с использованием специальных тренажеров; различные упражнения по преодолению специально обустроенных полос препятствий; спортивные игры и состязания; тренинги и упражнения для развития интеллектуальных, эмоциональных, волевых качеств и др.

На важность психологической работы с курсантами военного вуза указывает и исследователь А.Н. Серов, выделяя два основных направления этой работы: 1) формирование и развитие у курсантов наиболее значи-

мых характеристик, обеспечивающих стрессоустойчивость (локус контроля, психологическая выносливость, самооценка, адаптационные возможности военнослужащего и др.); 2) обучение управлению стрессом, т.е. овладению методами, позволяющими человеку предотвратить негативное воздействие стрессоров или свести их воздействие к минимуму (Серов, 2008, с. 455).

В качестве важнейшей задачи в подготовке специалистов экстремального профиля зарубежные исследователи К.В. Oden, М. Lohani и др. выделяют необходимость обучения навыкам распознавания и регуляции собственных эмоций, а также эмоций других. По мнению авторов, овладение копинг-стратегией эмоциональной регуляции позволит будущим специалистам более осознанно реагировать в сложных экстремальных ситуациях, что, несомненно, обеспечит разумность их поведения и деятельности (Oden et al., 2015).

Предлагаемый проект концептуальной модели формирования стрессоустойчивости у курсантов военного вуза обусловлен направленностью на решение следующих задач: 1) ознакомление курсантов с основами теории стресса, наиболее распространенными типами реакций в стрессовой ситуации; 2) диагностика ресурсов стрессоустойчивости, позволяющая выявить у курсантов психологические ресурсы разной направленности; 3) формирование стрессоустойчивости и психологическая коррекция стрессовых состояний личности.

Обозначенные задачи обусловили выделение следующих содержательных блоков концептуальной модели формирования стрессоустойчивости у курсантов военного вуза – информационно-просветительского, диагностического, социально-психологического.

Информационно-просветительский блок обеспечивается за счет таких обучающих технологий, как информационная лекция, лекция-визуализация, проблемная лекция, групповые беседы, индивидуальные консультации и т.п.

Диагностический блок включает комплекс диагностических мероприятий, направленных на изучение таких структурных компонентов стрессоустойчивости, как психофизиологический и социально-психологический, позволяющих в своей совокупности обозначить комплексный характер данного явления. Психофизиологический компонент стрессоустойчивости (индивидуально-типологические свойства центральной нервной системы (сила, подвижность, соотношение нервных процессов)) отражает генетически обусловленные особенности реакции человека в условиях экстремальной ситуации.

Социально-психологический компонент диагностики нацелен на характеристику психологической структуры стрессоустойчивости и включает в себя перечень индивидуально-психологических характеристик, обуславливающих тот или иной уровень устойчивости к стрессу (эмоциональная стабильность, эмоциональное реагирование, самооценка, позитивная Я-концепция, ситуативная и личностная тревожность, рефлексивное мышление, уверенность, личностная активность, ценностные представления, смысло-жизненные ориентации и многие другие).

Социально-психологический блок предполагает использование разнообразных социально-психологических технологий, направленных на формирование стрессоустойчивости у курсантов военного вуза. В качестве ведущей технологии можно выделить социально-психологический тренинг, включающий когнитивный, эмоциональный,

поведенческий аспекты формирования устойчивости к стрессу.

Что касается вопроса психологической коррекции стрессовых состояний личности, то здесь можно предложить комплекс коррекционных мероприятий, ориентированных на следующие направления работы: развитие позитивной Я-концепции (самопознание, самоотношение, саморегуляция); формирование активной личностной позиции (совокупность идейно-нравственных установок, отношений, знаний, убеждений человека, регулирующих его поведение и деятельность); развитие уверенности в себе (волевая черта характера, отражающая позитивную оценку своих способностей, характеризующая уверенное поведение при принятии решений); снижение уровня тревожности (индивидуально психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека испытывать эмоциональное состояние, характеризующееся ощущением напряжения, беспокойства, что вызывает общую несогласованность поведения, невозможность сосредоточиться, растерянность, страх при поступлении новой или угрожающей информации и т.п.).

Проведенное исследование дает основание сформулировать вывод о том, что стрессоустойчивость является важнейшей профессиональной психологической характеристикой военных летчиков, чья профессионально-служебная деятельность отнесена к экстремальному профилю. Высокий уровень стрессогенности профессиональной деятельности военных летчиков обуславливает значимость и актуальность задачи формирования стрессоустойчивости курсантов на этапе их обучения в военном вузе. Сложность такого психологического феномена, как стрессоустойчивость, требует комплексной деятельности по

ее формированию, основные направления которой определяются задачами информационного, диагностического, формирующего, коррекционного характера, что соответственно обуславливает выделение информационно-просветительского, диагностического, социально-психологического блоков в этой значимой для военных вузов работе.

Литература

1. Бодров В.А., Обознов А.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 4. С. 32–40.
2. Бочаров И.В., Стрелец В.В., Тукайнов Н.А. Влияние стресса на психологические характеристики деятельности летчика // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 1. С. 168–172.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009.
4. Дербин П.А. Формирование стрессоустойчивости у военнослужащих как направление психологической работы. URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012002057>.
5. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие личности // Психология здоровья. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 405–442.
6. Куликов Л.В. Стресс и стрессоустойчивость личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. А.А. Крылова. СПб.: СПбГУ, 1995. Вып. 1, ч. 1.
7. Михеева А.В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения // Полилингвильность и транскультурные практики. 2010. № 3. С. 82–87.
8. Пономаренко В.А. Экстремальность и проблема отношения к профессиональной деятельности и в профессиональной жизнедеятельности // Мир психологии. 2006. № 4. С. 38–46.
9. Пономаренко В.А. Экстремальность как порождение вызова духовных и креативных сил // Развитие личности. 2011. № 4. С. 41–58.
10. Профессиональный стресс и стрессоустойчивость специалистов экстремального профиля деятельности: учеб. пособие / Н.Н. Смирнова [и др.]. Архангельск: Изд-во Сев. гос. мед. ун-та, 2017.
11. Серов А.Н. Теоретические аспекты формирования стрессоустойчивости у курсантов военных вузов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 5. С. 452–455.
12. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: учеб. пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
13. Hobfoll, S.E. and R.S. Lilly, 1993. Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21: 128–148.
14. Oden, K.B. et al., 2015. Embedding emotional intelligence into military training contexts. *Manufacturing*, 3: 4052–4059.

Reference

1. Bodrov, V. A. and A.A. Oboznov, 2000. System of mental regulation of stress resistance of a man-operator. *Psychological Journal*, 21 (4): 32–40. (rus)
2. Bocharov, I.V., V.V. Strelets and N.A. Tukainov, 2020. Influence of stress on psychological characteristics of pilot's activity. *International Journal of the Humanities and Natural Sciences*, 1: 168–172. (rus)
3. Vodopyanova, N.E., 2009. Psychodiagnostics of stress. St. Petersburg: Piter. (rus)
4. Derbin, P.A., 2012. Developing stress resistance in military personnel as a direction of psychological work. URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012002057>. (rus)
5. Kulikov, L.V., 2000. Health and subjective well-being of an individual. In: *Psychology of Health* (pp. 405–442). SPb.: Publishing house of St. Petersburg State University. (rus)
6. Kulikov, L.V., 1995. Stress and stress resilience of an individual. In: Krylov, A.A. (Ed.). *Theoretical and applied issues of psychology*. St. Petersburg: St. Petersburg State University, Vol.1, part 1. (rus)
7. Mikheeva, A.V., 2010. Stress resistance: to the issue of definition. *Poly-linguality and transcultural practices*, 3: 82–87. (rus)
8. Ponomarenko, V.A., 2006. Extremality and the problem of attitude to professional activity and in professional life. *The World of Psychology*, 4: 38–46. (rus)
9. Ponomarenko, V.A., 2011. Extremality as the product of invoking spiritual and creative forces. *Development of Personality*, 4: 41–58. (rus)
10. Smirnova, N.N. et al., 2017. Professional stress and stress resistance of specialists of extreme activity profile: textbook. Arkhangelsk: Publishing House of Northern State Medical University. (rus)
11. Serov, A.N., 2008. Theoretical aspects of the formation of stress resistance in cadets of military universities. *Bulletin of Herzen State Pedagogical University of Russia*, 5: 452–455.
12. Stolyarenko, A.M., 2002. Extreme psycho-pedagogy: textbook. Moscow: UNITY-DANA.
13. Hobfoll, S.E. and R.S. Lilly, 1993. Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21: 128–148.
14. Oden, K.B. et al., 2015. Embedding emotional intelligence into military training contexts. *Manufacturing*, 3: 4052–4059.

УДК 378:378.1
DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-195-204

Маличенко И.П.

КАРЬЕРНЫЕ ОЖИДАНИЯ РОССИЙСКИХ АСПИРАНТОВ

Ключевые слова: аспирантура, академический рынок труда, неакадемический рынок труда, причины поступления, мотивы, карьерные ожидания.

Исследование проведено при поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований,
грант 18-010-00591
«Выбор карьерных стратегий аспирантами».

© Маличенко И.П., 2020

Смещение фундаментальных целей аспирантуры с защиты кандидатской диссертации и формирования профессиональной карьеры в научно-преподавательской сфере в сторону банального получения аспирантом диплома по результатам очередной образовательной ступени без научно-исследовательской ориентации на рынке труда существенно меняет ключевую роль аспирантуры как основного механизма воспроизводства кадров в первую очередь для высшей школы и НИИ.

В рамках реализации гранта РФФИ 18-010-00591 «Выбор карьерных стратегий аспирантами» была поставлена цель: определить внешние и внутренние факторы, ценности, мотивы, стимулы и ожидания, определяющие карьерные стратегии аспирантов. Научный коллектив интересовали в большей мере вопросы карьерного развития аспирантов в вузе, т.е. на академическом рынке труда, так как дефицит воспроизводства человеческого капитала в высшей школе становится ярко выраженным по ряду показателей: снижение числа выпускников аспирантуры в целом, защит диссертаций по всем направлениям подготовки, высокий средний возраст кандидата наук и доктора наук, а также рост институциональных барьеров для развития молодых специалистов в высшей школе. Важно идентифицировать факторы, на которые вуз может влиять самостоятельно, и факторы, требующие системного решения с привлечением государственных институтов и широкой академической общественности.

На рис. 1 отображена динамика по доле защитившихся своевременно в общей численности выпустившихся аспирантов (по данным Министерства образования и науки РФ, Федеральной службы государственной статистики, НИУ ВШЭ).

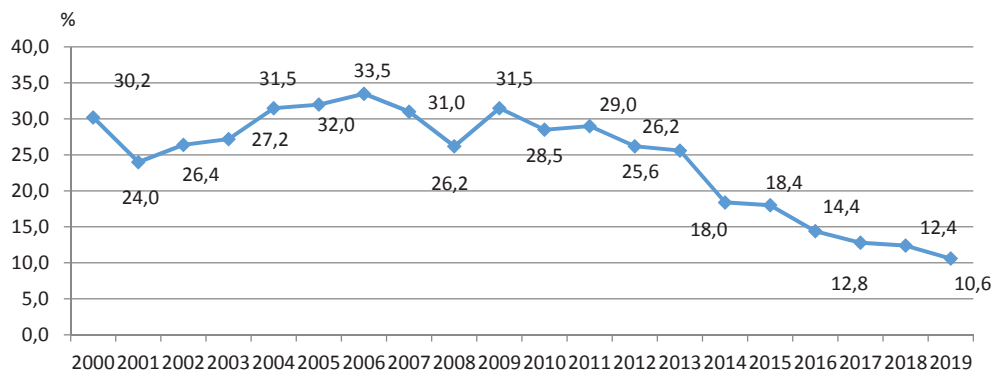


Рис. 1. Доля защитившихся в срок аспирантов в общем выпуске аспирантов

Так, в 2019 г. доля своевременно защитившихся упала до 10,6%. Это крайне тревожный сигнал, который требует нового подхода к организации деятельности аспирантуры.

С 2010 г. можно наблюдать устойчивый спад числа организаций, осуществляющих подготовку аспирантов, количества самих аспирантов и, соответственно, защит кандидатских диссертаций. На рис. 2 графически отображена отрицательная динамика по численности аспирантов, приема и выпуска аспирантов, особенно за последние 10 лет (по данным Министерства образования и науки РФ, Федеральной службы государственной статистики, НИУ ВШЭ).

Базисные темпы прироста показывают, что с 2000 по 2019 г. общая численность аспирантов уменьшилась на 28,4%, прием аспирантов сократил-

ся на 42,2%, выпуск аспирантов – на 37,9%.

Также остается высоким средний возраст исследователя, кандидата наук и доктора наук. С 2013 г. по настоящее время средний возраст исследователя составляет 47 лет, кандидата наук – 51 год, доктора наук – 63 года. Президент РАН А.М. Сергеев в своем докладе Президенту РФ сообщил, что средний возраст академика – 75 лет, члена-корреспондента – 68 лет, кандидатов в академики – 67 лет, кандидатов в члены-корреспонденты – 59 лет (Путину рассказали про средний возраст..., <https://www.rostov.kp.ru/daily/27054/4120925/>), что также делает вопрос о воспроизводстве человеческого капитала в высшей школе крайне актуальным. Е.В. Михалкина с соавт. отмечают, что если анализировать возрастную динамику исследователей

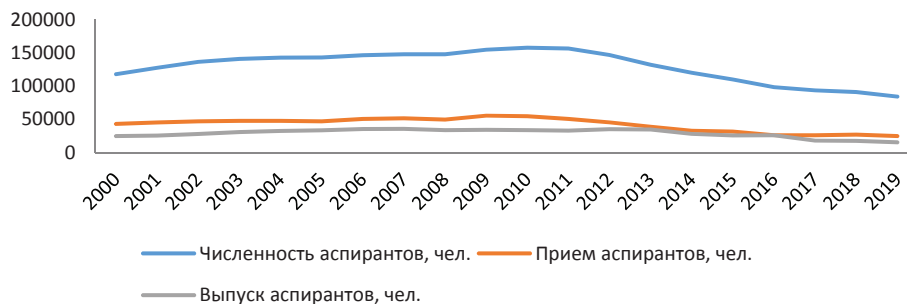


Рис. 2. Динамика численности, приема и выпуска аспирантов за 2000–2019 гг. (чел.)

с 2010 г., то доля молодых исследователей в возрасте 30–39 лет увеличилась на 52,6%, а численность кадров высшей квалификации в возрасте от 50 до 59 лет сократилась на 32,2% (Михалкина, Скачкова, 2018; Михалкина и др., 2019). Тем не менее, несмотря на определенные положительные тенденции в возрастной структуре, темпы прироста числа молодых исследователей существенно замедлились и даже являются отрицательными (в 2018 г. по сравнению с 2017 г. в группе по возрасту до 29 лет сокращение на 8,7%), и снижение общей численности исследователей пока не позволяет повлиять на их средний возраст в сторону омоложения.

Ряд российских авторов отмечает несостоятельность современной российской аспирантуры в решении общественно значимых проблем, в развитии образовательной и научной парадигмы современной социально-экономической системы (Кельсина, 2017; МIRONENKO, 2017; Новая модель аспирантуры..., 2019). С.К. Беккова выносит на обсуждение крайне актуальные вопросы: как увеличить долю замотивированных аспирантов к исследованиям при поступлении; в каком направлении должна быть пересмотрена российская модель аспирантуры, организация учебного процесса, использовать ли зарубежный опыт и с какой интенсивностью и т.д. (Портрет..., 2017). Вопросы мотивации и причин поступления интересуют и зарубежных авторов, которые также исследовали академические мотивы (например, интерес к определенной теме исследования, желание приобрести исследовательские навыки) и неакадемические, связанные с решением личных жизненных задач, не связанных с наукой (Brailsford, 2010; Donnelly, 2011; Dust, 2006; Gill, Hoppe, 2009).

Поиск инструментов и технологий модернизации российской аспирантуры, привлечения и удержания способных к научно-исследовательской деятельности молодых исследователей в академической среде позволит изменить организацию и содержание аспирантуры как института воспроизводства человеческого капитала в высшей школе и классических академических традиций.

Наше исследование проводилось в три этапа. На первом этапе был проведен экономико-статистический анализ эффективности деятельности аспирантуры, а также глубинные интервью в рамках форсайт-сессии «Перспективы развития аспирантуры в федеральных университетах» на экономическом факультете ЮФУ. Глубинные интервью и групповые дискуссии позволили определить определенные проблемные зоны развития аспирантуры с точки зрения трех главных целевых групп: первая группа – руководители аспирантур и структурных подразделений, вторая группа – научные руководители, третья группа – аспиранты и молодые преподаватели. Мнения 17 экспертов на форсайт-сессии и 177 экспертов в рамках электронного анкетирования показали определенную рассогласованность взглядов на карьерные траектории аспирантов и молодых исследователей. Гипотеза о приоритетной востребованности стратегии совмещения, т.е. об одновременной работе на академическом и неакадемическом рынке труда, не подтвердилась. Под академическим рынком труда подразумевается работа в вузах и НИИ, под неакадемическим – работа в государственном или коммерческом секторе.

На рис. 3 отражено мнение экспертов относительно выбора карьерных стратегий молодых специалистов.

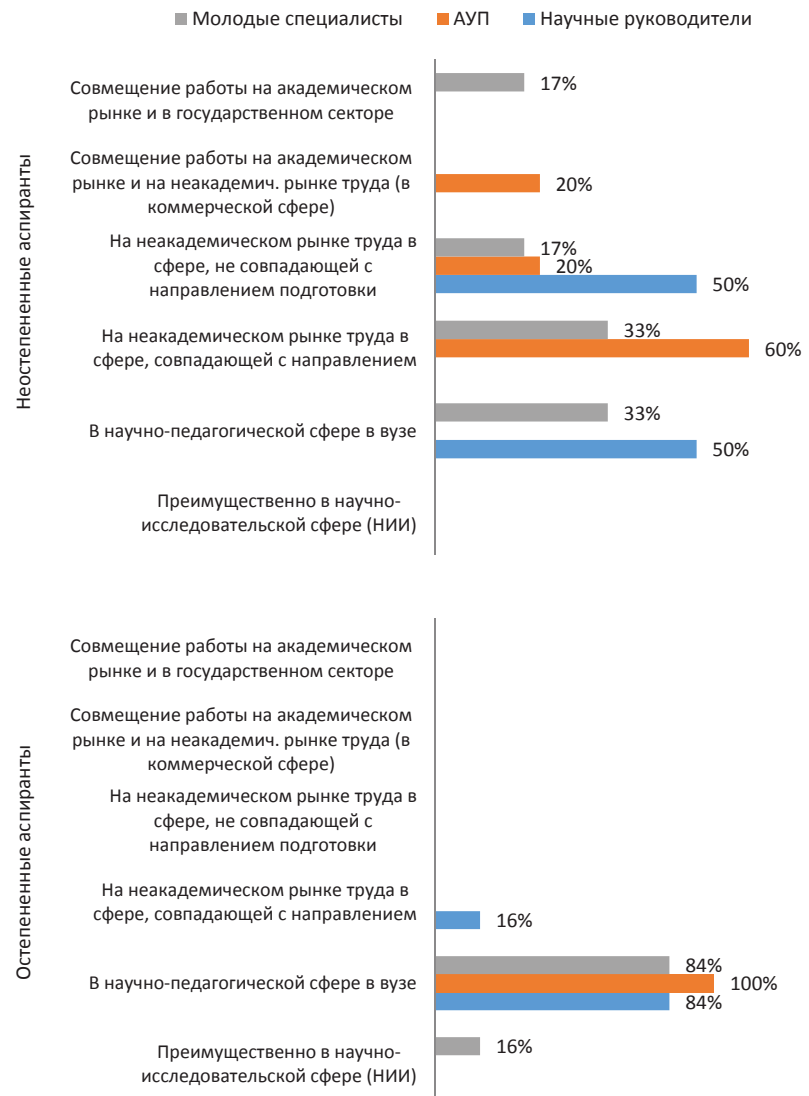


Рис. 3. Мнение экспертов о карьерных стратегиях аспирантов

Научные руководители считают, что неостепененные аспиранты с равной вероятностью как остаются еще некоторое время в научно-педагогической сфере, так и ищут работу на неакадемическом рынке труда не по направлению подготовки в аспирантуре; 60% руководителей аспирантуры и структурных подразделений считают, что неостепененные аспиранты все же предпочитают неакадемический

рынок труда, но при этом совпадающий с направлением обучения; 20% руководителей считают, что неостепененные аспиранты в лучшем случае совмещают работу на академическом и неакадемическом рынке труда. Молодые специалисты строят более дифференцированные стратегии. В случае остепененных аспирантов эксперты определились, что при наличии защищенной диссертации

карьерные стратегии формируются в основном на академическом рынке труда. Только 16% научных руководителей считают, что, несмотря на ученую степень, аспиранты все равно делают выбор в пользу неакадемического рынка труда. Аспиранты и молодые преподаватели при исследовании оценивают кандидатскую диссертацию как необходимое условие развития академической карьеры и, понимая трудозатратность процедуры подготовки и защиты кандидатской диссертации, также уверены, что при ее получении аспиранты остаются работать в научно-образовательной и научно-исследовательской сферах. Однако стоит отметить, что эксперты из всех трех целевых групп не фокусируются на карьере аспирантов в научно-исследовательской сфере, что несет определенную угрозу, так как образовательный компонент существенно превалирует над научно-ис-

следовательским в современной подготовке аспирантов.

При опросе на втором и третьем этапах 1429 аспирантов из пяти федеральных вузов (рис. 4) выяснилось, что совмещают обучение с работой 89,7% опрошенных, 10,3% – не совмещают (в основном это аспиранты первого курса). При этом 36,8% работают совершенно не по специальности и направлениям исследования в аспирантуре, что говорит о неэффективных инвестициях в образование, а значит, и в человеческий капитал в данном случае.

При этом 54,6% аспирантов работают в сфере науки и образования, 27% – в сфере бизнеса, 8,7% – в государственном секторе, 9,7% – в других сферах (НКО, культура и искусство, развлекательная сфера, авиация, геологоразведка, спорт и т.д.).

Причины совмещения обучения в аспирантуре и работы представлены на рис. 5.



Рис. 4. Распределение респондентов по федеральным университетам (%)



Рис. 5. Основные причины совмещения обучения в аспирантуре с работой

Таким образом, преобладающими причинами являются дефицит финансовых средств и желание приобрести дополнительные профессиональные компетенции, опыт работы. Большое значение имеет интерес к определенной работе у аспиранта и получение данных для диссертации.

О вероятности развития карьеры на академическом рынке труда 61,1% аспирантов ответили, что очень важно и скорее важно остаться работать в университете, причем именно в том, где они проходили обучение, но при этом только 53,2% считают, что такая вероятность у них есть. Данное исследование поднимает еще одну важную тему – академического инбридинга и закрытости академического рынка (рис. 6).

Второй блок вопросов в опросе относился к изучению причин поступления в аспирантуру, основных мотивов и стимулов аспирантов, отношения к обучению в аспирантуре. Были предложены различные варианты причин поступления в аспирантуру, которые надо было оценить по степени важности в баллах от 1 до 10, где 1 балл – совсем не важно, 10 баллов – максимально важно (таблица).

Можно выделить такую положительную тенденцию, как явное преобладание академических причин над неакадемическими. Изучение причин поступления в аспирантуру опровергло первоначальную гипотезу о том, что основная причина снижения эффективности показателей деятельности аспирантуры состоит в отсутствии у поступающих причин и мотивов, связанных с работой именно на академическом рынке труда. Большинство аспирантов (мода – 10 баллов) оценивают как самые основные и важные причины поступления в аспирантуру такие, как возможность самореализации и саморазвития в интересной для меня сфере (средний балл – 7,88, мода – 10 баллов), желание заниматься научными исследованиями (средний балл – 7,77, мода – 10 баллов), престижность обучения в аспирантуре и получения кандидатской степени (средний балл – 6,56, мода – 10 баллов), желание заниматься преподавательской деятельностью (средний балл – 6,49, мода – 10 баллов).

Стоит отметить, что по некоторым вопросам совокупность получилась неоднородная, т.е. присутствует значи-

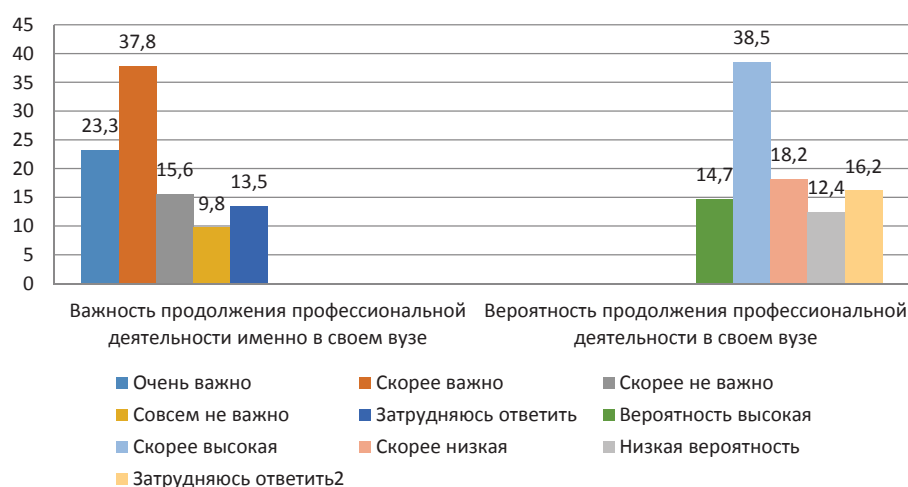


Рис. 6. Важность и вероятность развития карьеры на академическом рынке труда (%)

Ранжирование причин поступления в аспирантуру по степени важности для аспирантов

Причины	Средний балл	Медиана	Мода	Коэффициент вариации, %	Ранг
Возможность самореализации и саморазвития в интересной для меня сфере	7,88	8	10	29,66	1
Желание заниматься научными исследованиями	7,77	8	10	30,73	2
Обучение в аспирантуре и получение кандидатской степени престижны	6,56	7	10	44,28	3
Желание заниматься преподавательской деятельностью	6,49	7	10	47,13	4
В университете интересный круг общения, возможности завести различные знакомства	5,97	7	7	48,24	5
Обучение в аспирантуре дает дополнительные конкурентные преимущества на неакадемическом рынке труда (в сфере государственной службы, в коммерческой сфере)	5,87	6	8	52,38	6
Привлекают особенности работы в системе высшего образования и научно-исследовательской сфере (гибкий график работы, стабильная заработная плата)	5,26	5	1	59,96	7
Доступ к университетским проектам (стипендии, стажировки, международные программы мобильности)	5,01	5	1	60,61	8
Наличие программ социальной поддержки молодых исследователей и преподавателей (например, жилищные программы)	2,67	1	1	98,62	9
Желание продолжить семейную традицию в академической сфере	2,4	1	1	105,68	10
Отсрочка от армии	2,31	1	1	100,82	11
Поступил в аспирантуру по инерции	2,11	1	1	109,73	12
Возможность проживать в общежитии	2,05	1	1	118,96	13
На обучении в аспирантуре настояли родители/родственники	2	1	1	111,38	14
Желание просто заполнить свое свободное время	2	1	1	109,7	15
Дополнительная возможность не работать на время обучения в аспирантуре	1,68	1	1	108,59	16

мая вариация в ответах. В связи с этим рассчитан коэффициент вариации со следующей интерпретацией: коэффициент вариации (CV) до 33% – совокупность относительно однородная, средняя величина достоверна; 33–50% – есть разброс данных от среднего значения, требуются уточнения; свыше 50% – дополнительное исследование совокупности. Самые высокие коэффи-

циенты вариации получились как раз по таким неакадемическим причинам, как отсрочка от армии, поступление в аспирантуру по инерции, возможность проживать в общежитии, на обучении в аспирантуре настояли родители/родственники, желание заполнить свободное время, дополнительная возможность на время обучения не работать. Это можно объяснить тем, что

есть группа аспирантов, для которых те или иные неакадемические причины имели большое значение. Например, 20% аспирантов поставили причине «отсрочка от армии» 5–10 баллов, 5,4% аспирантов поставили 10 баллов, указав отсрочку как основную причину поступления; поступлению в аспирантуру по инерции 19,1% аспирантов поставили 5–10 баллов, при этом 10 баллов – 2,8%; возможности проживать в общежитии 15,4% аспирантов поставили 5–10 баллов, 10 баллов – 2,8%; обучению по настоянию родителей/родственников 14% поставили 5–10 баллов, 10 баллов – 2,3%; желанию заполнить свободное время 4,9% поставили аспирантов 5–10 баллов, 10 баллов – 1,6%; дополнительной возможности на время обучения не работать 10,5% поставили 5–10 баллов, 10 баллов – 0,7%. Продолжить семейную традицию, обучаясь в аспирантуре, хотели 20,7% аспирантов, при этом 3,3% отметили эту причину как крайне важную. Большая вариация ответов получилась по такой причине поступления, как наличие программ социальной поддержки молодых исследователей и преподавателей (например, жилищные программы). Это связано с тем, что многие аспиранты не знали о таких программах, не верили в предоставляемые возможности, а поэтому при поступлении на них не ориентировались. Однако при этом 24,9% считают причину значимой.

При этом причины поступления звучны с ТОП-5 основных мотивов и стимулов аспирантов: возможность реализовать свои способности и интересы (средний балл – 8,63); непрерывное профессиональное развитие (средний балл – 8,56); высокий уровень заработной платы (средний балл – 7,77); разнообразная и творческая деятельность (средний балл – 7,74); комфортный

психологический климат на работе (средний балл – 7,68). В этом исследовании также преобладают академические мотивы. Более подробные промежуточные результаты исследования по мотивации и стимулам аспирантов, выявленным проблемам представлены в наших предыдущих работах (Маличенко, 2019а, б; Маличенко, Крячко, 2018).

Существенное снижение показателей эффективности деятельности аспирантуры отражает деструктивные процессы воспроизводства человеческого капитала в высшей школе. Исследования выявили ряд проблемных зон, связанных с дефицитом финансирования, бюрократизацией образовательных и исследовательских процедур, коммуникационной асимметрией между всеми участниками подготовки аспирантов, институциональными барьерами и закрытостью в целом академического рынка.

Однако в рамках проведенного исследования были выявлены и положительные тенденции. Во-первых, аспиранты поступают в аспирантуру преимущественно по академическим причинам и академическим мотивам. Значит, проблема появляется не на входе в аспирантуру, а в процессе обучения. Безусловно, положительная мотивация научно-исследовательской деятельности еще не означает способность к ней, и усилить оценочные механизмы, например через формирование научно-исследовательских магистратур, конкурс научно-исследовательских портфолио, – возможно.

Также эксперты на всех уровнях подготовки аспирантов и сами молодые исследователи признают ценность и необходимость кандидатской диссертации для развития на академическом рынке труда и считают, что при ее наличии аспиранты преимущественно остаются

в научно-педагогической среде. Значит, формирование стратегического партнерства всех участников аспирантской подготовки для защиты кандидатской диссертации имеет большое значение для воспроизводства человеческого капитала в высшей школе.

Проведенные исследования показали отсутствие системного подхода к вовлечению и удержанию молодых специалистов на академическом рынке труда. При этом стоит отметить, что существует и определенный дефицит мотивированных на работу в аспирантуре научных руководителей. В связи с этим поиск и формирование эффективных инструментов вовлечения аспирантов в академическую карьеру, исследование потребностей, ценностных установок, ожиданий, составление мотивационных и карьерных карт аспирантов, усиление подготовки аспирантов к процедурам защиты, серьезная научно-исследовательская и методическая поддержка, управление спросом и предложением на академическом рынке труда на всех уровнях принятия решений позволят влиять на карьерные ожидания аспирантов и воспроизводить авторитетные научно-исследовательские команды среди молодых исследователей.

Литература

1. Кельсина А.С. Теоретические аспекты оценки качества и эффективности подготовки аспирантов // Вопросы территориального развития. 2017. № 1. URL: <http://vtr.isert-ran.ru/article/2135>.
2. Маличенко И.П. Проблемы воспроизводства человеческого капитала в высшей школе и пути их решений // Вопросы инновационной экономики. 2019а. Т. 9, № 4. С. 1585–1600.
3. Маличенко И.П. Факторы мотивации и демотивации аспирантов в российских вузах // Мир университетской науки: культура, образование. 2019б. № 7. С. 100–109.
4. Маличенко И.П., Крячко В.И. Управление механизмом воспроизводства человеческого капитала в высшей школе // Экономика: вчера, сегодня и завтра. 2018. Вып. 12 (А). С. 268–278.
5. МIRONENKO E.C. Современные тенденции в развитии аспирантуры в контексте зарубежного и российского опыта // Вопросы территориального развития. 2017. № 2. URL: <http://vtr.isert-ran.ru/article/2208>.
6. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С. Почему выпускники аспирантуры не выбирают работу в университетах // Terra Economicus. 2018. Т. 16, № 4. С. 116–129.
7. Михалкина Е.В., Филоненко Ю.В., Герасимова О.Я. Проблемы развития аспирантуры в федеральных университетах: анализ мнений ключевых стейкхолдеров // Alma mater (Вестник Высшей школы). 2019. № 2. С. 75–82.
8. Новая модель аспирантуры: проблемы и перспективы (круглый стол) / Б.И. Бедный [и др.] // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 130–146.
9. Портрет современного российского аспиранта / С.К. Бекова [и др.]. М.: НИУ ВШЭ, 2017.
10. Путину рассказали про средний возраст российского академика. URL: <https://www.rostov.kp.ru/daily/27054/4120925/>.
11. Brailsford, I., 2010. Motives and aspirations for doctoral study: Career, personal, and inter-personal factors in the decision to embark on a history PhD. International Journal of Doctoral Studies, 5 (1): 16–27.
12. Donnelly, A.E., 2011. Factors influencing career choices of underrepresented STEM PhD graduates. In: 2011 ASEE Annual Conference & Exposition. Vancouver, BC, Canada. URL: <https://peer.asee.org/factors-influencing-career-choices-of-under-represented-stem-ph-d-graduates>.
13. Dust, T.J., 2006. Motivational influences to pursue graduate studies in secondary music education. Alberta Journal of Educational Research, 52: 158–166.
14. Gill, T. and U. Hoppe, 2009. The business professional doctorate as an informing channel: A survey and analysis. International Journal of Doctoral Studies, 4: 27–57.

Reference

1. Kelsina, A.S., 2017. Theoretical aspects of assessing the quality and effectiveness of postgraduate training. Questions of Territorial Development, 1. URL: <http://vtr.isert-ran.ru/article/2135>. (rus)
2. Malichenko, I.P., 2019 (a). Problems of reproduction of human capital in higher education and ways to solve them. Issues of Innovative Economy, (4): 1585–1600. (rus)
3. Malichenko, I.P., 2019 (b). Factors of motivation and demotivation of postgraduates in Russian universities. The World of Academia: Culture, Education, 7: 100–109. (rus)
4. Malichenko, I.P. and V.I. Kryachko, 2018. Management of the mechanism of reproduction of human capital in higher education. Economics: Yesterday, Today and Tomorrow, 12 (A): 268–278. (rus)

5. *Mironenko, E.S.*, 2017. Modern trends in the development of postgraduate studies in the context of foreign and Russian experience. Questions of Territorial Development, 2. URL: <http://vtr.isert-ran.ru/article/2208>. (rus)
6. *Mikhalkina, E.V.* and *L.S. Skachkova*, 2018. Why post-graduate students do not choose to work at universities? Terra Economicus, 16 (4): 116–129. (rus)
7. *Mikhalkina, E.V.*, *Yu.V. Filonenko* and *O.Ya. Gerasimova*, 2019. Problems of in postgraduate studies at federal universities: analysis of opinions of the key stakeholders. Alma Mater (Bulletin of Higher School), 2: 75–82. (rus)
8. *Bedny, B.I. et al.*, 2019. A new model of postgraduate studies: problems and prospects (round table). Higher Education in Russia, 28 (1): 130–146. (rus)
9. *Bekova, S.K. et al.*, 2017. Portrait of a modern Russian graduate. Moscow: HSE, 2017. (rus)
10. Putin was told about the average age of a Russian academician. URL: <https://www.rostov.kp.ru/daily/27054/4120925/>. (rus)
11. *Brailsford, I.*, 2010. Motives and aspirations for doctoral study: Career, personal, and inter-personal factors in the decision to embark on a history PhD. International Journal of Doctoral Studies, 5 (1): 16–27.
12. *Donnelly, A.E.*, 2011. Factors influencing career choices of underrepresented STEM PhD graduates. In: 2011 ASEE Annual Conference & Exposition. Vancouver, BC, Canada. URL: <https://peer.asee.org/factors-influencing-career-choices-of-under-represented-stem-ph-d-graduates>.
13. *Dust, T.J.*, 2006. Motivational influences to pursue graduate studies in secondary music education. Alberta Journal of Educational Research, 52: 158–166.
14. *Gill, T.* and *U. Hoppe*, 2009. The business professional doctorate as an informing channel: A survey and analysis. International Journal of Doctoral Studies, 4: 27–57.

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ,
АКМЕОЛОГИЯ**

- **Рогов Е.И., Моисеенко О.С.** Особенности представлений девочек и мальчиков из профильных педагогических классов о своей будущей деятельности
- **Каширская И.К.** Особенности представлений о вине как психологическом феномене у студентов-экстравертов и студентов-интровертов

УДК 37.047

DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-207-214

**Рогов Е.И.,
Моисеенко О.С.**

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ ИЗ ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ О СВОЕЙ БУДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: профессионализация, профессиогенез, самоопределение старшеклассников, образ профессии, подготовка педагога, профессиональные представления, полоролевые различия, профильные педагогические классы.

Современная педагогическая наука представлена большим количеством различных концепций воспитания личности нового типа, однако нельзя сказать, что в них содержится избыток методик и технологий, ориентированных на полоролевое поведение воспитуемых. Этому способствует присутствующий до сих пор взгляд на врожденность складывающихся различий. Поэтому формирование полоролевых позиций нередко связывается с физиологическими особенностями восприятия и анализа принимаемой из окружающей среды информации, наблюдаемыми еще в детстве. Так, В.Д. Еремеева и Т.П. Хризман считают, что структуры мозга девочек «настроены» на работу так, что выделяют в первую очередь облик и лица людей, а мозговые структуры мальчиков запрограммированы на окружающие объекты и их форму (Еремеева, Хризман, 2006). О.М. Вовченко отмечает, что, несмотря на слабую выраженность интеллектуальных отличий индивидов разного пола, их разнообразие у мужчин богаче, чем у женщин. Этим автор объясняет широкую представленность среди лиц мужского пола как талантливых, так и интеллектуально неразвитых индивидов (Вовченко, 2000).

В настоящее время доминирующей становится позиция, признающая, что мальчики и девочки вырастают такими не сами по себе, а в связи с тем, что внешняя среда воздействует на них определенным образом. «Стать девочкой – значит сначала неосознанно, потом осмысленно впитать и принять свою подчиненность, зависимость и вторичность по отношению к мужчине и, понимая это, вести себя, одеваться, говорить и действовать как “настоящая и правильная” девочка. Стать мальчиком – значит осознать себя в качестве первого, основного и властного субъ-

екта» (Омельченко, 2000. с. 261). Сомневаясь в бесспорности «женского» и «мужского», гендерный подход демонстрирует значение социума, социальных институтов, ближайшего окружения для их формирования, задания разным полам различных ценностей и актуальных ориентиров (Соломенникова, Баранникова, 2008).

В становлении гендерных взглядов на воспитание существенное влияние оказала разработка инновационных методов, позволяющих подрастающему поколению социализироваться в соответствии со своей полоролевой позицией. Это положение реализуется в открытом интересе работников образовательных организаций к процессу формирования адекватной гендерной идентичности и сбалансированных полоролевых отношений школьников через использование интеллектуальных ролевых игр, творческих задач, дискуссионных методов, тренингов гендерной сензитивности, групповых и индивидуальных консультаций и пр. (Шустова, Дюльдина, 2016; Aragonés-González et al., 2020). Сложности утверждения полоролевого подхода в образовании, по мнению Н.В. Растегиной, вызваны задачами социализации общеобразовательной школы, которая как социальный институт воспроизводит жесткие стандарты культуры женственности и мужественности. Пытаясь оптимизировать учебный процесс с учетом гендерных особенностей школьников, автор доказывает, что существующие различия в уровне успешности обучения в школе зависят от пола учащихся (Растегина, 2013). Эти же факторы определяют потенциальные возможности повышения эффективности учебной деятельности обучающихся (Salavera et al., 2018).

В связи с этим А.А. Логинов предлагает в учебной деятельности учитывать

склонность мальчиков к рациональности, логическому мышлению, обобщениям, абстрактности, а девочек – к интуитивности, конкретности, простоте (Логинов, 1989, с. 26). Позднее В.П. Симонов доказал, что для мужского восприятия характерно видение вещей в их пространственной взаимосвязи, в то время как женщины сразу охватывают более широкую картину, подмечая в основном детали, взаимоотношение каждой частицы с соседней. Отсюда автор делает вывод, что мужчины визуально лучше воспринимают образы по вертикали, что требует делить информацию в пространстве на несколько столбцов. Девушки воспринимают информации по горизонтали, т.е. длинными строками текста, расположенного по ширине (Симонов, 2005). В.Н. Куницына с коллегами также считают, что процесс воспитания мужчины должен поддерживать склонность к абстрагированию и идеализации, а женщины – влечение к общению, вхождению в группы и привязанности. В результате мужчины чаще оперируют представлениями, направленными на прогнозирование и контроль за окружением, формируя систему доминирования, тогда как женская модель направлена на партнерство и взаимодействие (Куницына и др., 2001).

Профессиональное поведение педагогов также имеет свои особенности, несмотря на, казалось бы, общие, стандартные требования к работникам. Присутствие в структуре личности стойких полоролевых различий позволяет понять и объяснить неодинаковые интересы и предпочтения в ходе деятельности. Е.П. Ильин привел данные о различиях в мотивации профессионального поведения лиц женского и мужского пола: во-первых, неправильно указывать на недостатки женской мотивации достижения успе-

ха, помня при этом о преобладании у них мотивов, направленных на результат, тогда как у мужчин превалирует мотивация самосовершенствования и соревнования; во-вторых, в основе женского и мужского поведения лежат разные потребности; в-третьих, несмотря на равный уровень мотива достижения, мужчины и женщины используют его в разных видах деятельности (Ильин, 2008). Подобная мотивация отражается и в педагогическом труде.

Так, в исследовании С.В. Рожковой показаны различия в профессиональном поведении учителей-женщин и учителей-мужчин. Как доказывает автор, поведенческие особенности учителей-женщин отражают противоречия между стремлением к независимости в своей профессиональной деятельности и важностью реализации традиционной женской роли в семье. В результате у женщин, стремящихся к успеху в профессии, нередко может сформироваться психологическая неустойчивость или эмоциональная возбудимость. Отличительные черты учителей-мужчин отражаются в социальном статусе, условиях труда, перспективах профессионального роста. Педагогов-мужчин отличают глубокие знания, стремление к научным исследованиям по дисциплине, потребность в трансляции своего мировоззрения в условиях совместной с учащимися деятельности. Однако, с другой стороны, педагоги-мужчины часто не соответствуют ожидаемой от них в семье традиционно мужской роли. В результате в «мужском» обучении преобладает «вербальное морализирование», низкая толерантность по отношению к общественному, личностному и межкультурному аспектам; проявляется консерватизм при решении полоролевых и межнациональных проблем (Рожкова, 2006).

В обществе сложились определенные запросы и стандарты в отношении педагогической деятельности, значительно различающиеся в ожидаемом поведении и личностных качествах учителей-мужчин и учителей-женщин. Происходящая в образовательной среде феминизация явно нуждается в фундаментальных исследованиях, нацеленных на изучение различных последствий формирования профессиональных полоролевых стереотипов в образовании.

Этап профессионализации, на котором субъект начинает дифференцировать свое полоролевое поведение в профессии, еще не определен. В результате остается непонятым, как отражается процесс полоролевой идентификации на профессиональном самоопределении обучающихся, чем объяснить существование, например, профессий, одинаково интересных и для мужчин, и для женщин. Как воспринимаются основные параметры этих профессий, что позволяет быть успешным в данной деятельности и мужчинам, и женщинам.

Чтобы раскрыть процесс формирования представлений о полоролевом поведении у будущих педагогов, проанализировать становление профессиональных образов учителей-мужчин и учителей-женщин, было проведено специальное исследование. В качестве опытно-экспериментальной базы исследования профессиональных представлений и психологической готовности обучающихся к педагогической деятельности и изучения их профессионально важных качеств, представлений об объекте деятельности выступили профильные педагогические классы лицея № 57 г. Ростова-на-Дону (Рогов и др., 2020).

Для опроса использовалась анкета, составленная на основе вопросов нескольких методик:

1. Методика оценки представлений об объекте своей деятельности (Рогов, 2017), направленная на выявление уровня осмысления понятий «деятельность», «работа», «объект деятельности». Респондентам предлагаются профессиональные понятия (объект профессиональной деятельности; главное в работе; наиболее значимое для достижения уровня мастерства и пр.), которые следует оценить при помощи набора шкал. Опросник содержит задания на конкретизацию объекта деятельности (по важности первой, второй и третьей степени), а каждое высказывание необходимо соотносить с собственным пониманием предлагаемых понятий.

2. Опросник «Отношение к саморазвитию» (Рогов, 2004), изучающий отношение к профессионально важным качествам педагога (лидерские способности, коммуникабельность, педагогический артистизм, стремление к творчеству, самообладание, организационные способности, педагогический такт, когнитивные способности, эмпатические способности, рефлексивные способности), уровень стремления к саморазвитию, саморазвитие как фактор самосовершенствования и выработки личных качеств. Результаты истолковывались как степень стремления к саморазвитию и к одобрению, определялось отношение обучающихся к названным параметрам – профессионально важным качествам.

3. Методика Н. Холла для оценивания эмоционального интеллекта (от англ. emotional intelligence, EI) как способности субъекта различать и понимать эмоциональные состояния, намерения, мотивационные стремления и желания как других людей, так и свои собственные. Развитый эмоциональный интеллект очень важен в педагогической профессии, помогает

учителю выстраивать отношения с обучающимися, развивать индивидуальный стиль деятельности, формировать собственную методическую систему и достигать личных целей. Педагоги с высоким уровнем эмоциональной осведомленности, в отличие от не обладающих таковой, обычно хорошо разбираются в реакциях окружающих на свои собственные воздействия (Ильин, 2001, с. 633–634).

4. Методика «Жизненное предназначение» для оценивания оптимальности (гармоничности) процесса реализации жизненных задач, различаемых по системе индикаторов локуса контроля, осознанности и действенности предназначений, жесткости и широты жизненных ориентаций. Прежде всего, анализируются внутренние факторы, в той или иной мере способствующие успешности самореализации предназначений. Оптимальным считается обладание респондентом данными особенностями на достаточно высоком уровне. Кроме того, методика позволяет определить параметры, организующие процесс самореализации жизненных предназначений, а также уровень погруженности респондента в их реализацию (Мотков, 1998, с. 8–9).

Перед проведением опроса с обучающимися было проведено специальное занятие, в ходе которого обсуждались и осмысливались понятия «деятельность» и «объект деятельности». Затем в процессе анкетирования старшеклассники должны были определить, что выступает объектом педагогической деятельности в первую очередь, во вторую и в третью. После опроса на основании суммирования всех полученных оценок каждому из обозначенных объектов присваивался окончательный рейтинг (Рогов и др., 2020).

Обработка результатов показала, что девочки располагают свои приори-

теты объектов деятельности по следующим категориям опросника: «обучающиеся», «школа, разработка новых методик», «преподаваемый предмет», что непосредственно указывает на связи их интересов со школьной жизнью. Для мальчиков характерно выраженное предпочтение объектов общественной сферы, причем особое внимание уделяется таким объектам, как «образовательная организация», «обучающийся, человек», «совершенствование общества».

По сути, уже на данном этапе начинают проявляться полоролевые различия в становлении профессионального сознания ребят, которые позже подтвердились и при ответе на вопросы анкеты «Самое главное в моей работе – это...». Для девушек при ответе на данный вопрос на первом месте оказалась «передача знаний», на втором – «общение», «воспитание» и «саморазвитие», тогда как для юношей в приоритете были «найти общий язык с учащимися», «интересная подача материала», «карьерный рост» и «свобода действий». Очевидно, что если область интересов девушек лежит в плоскости межличностного взаимодействия с окружающими, что будет способствовать их саморазвитию, то мальчики надеются прежде всего на самих себя, и для них общение выступает гарантом, обеспечивающим карьеру и свободу действий.

При оценке значимости качеств, необходимых будущему профессионалу для того, чтобы стать мастером своего дела, девушки на первое место поставили «ум» и «хорошее образование», а далее указали «упорство» и «терпение». Для ребят наиболее значимым качеством оказалось «упорство», на втором месте – «ум», а на третьем – «опыт». Вполне понятно, что в данном случае девушки надеются, что если по-

нять, разобраться в происходящем, то дальнейшая деятельность может и не понадобиться, и тогда не будет нужды в таких качествах, как «упорство» и «терпение». Ребята предпочитают сразу приступать к делу и только затем, в случае неудачи, ищут решение проблемы или впервые, или в уже имеющемся опыте.

Особый интерес с точки зрения реализации своего призвания и социальных отношений имеет понимание респондентами термина «профессионализм». Ответы и девушек (52,17%), и юношей (34,78%) продемонстрировали, что для них это прежде всего знание своего дела, степень мастерства, отличное знание своего предмета, умение обучить каждого, умение быть компетентным в деле, доведение деятельности до совершенства. На втором месте у девушек (39,13%) оказалась способность подниматься по карьерной лестнице, а у юношей второе место (30,43%) занимает умение откинуть личные проблемы и полностью погрузиться в дело, что свидетельствует об умении достаточно быстро перейти к реализации имеющихся планов. Способность подниматься по карьерной лестнице у мальчиков на третьем месте (26,09%). Интересно, что лишь небольшая часть девочек (17,39%) поставила умение откинуть личные проблемы и полностью погрузиться в дело на третье место, подчеркивая неготовность к непосредственному включению в деятельность.

Выделяя личностные качества, которые выступают своеобразными индикаторами, отличающими профессионалов, обучающиеся назвали характеристики, несколько отличающиеся от качеств мастеров своего дела. При этом девушки в качестве ведущего качества назвали «глубокие знания» (47,83%), на второе место по-

ставили «опыт» (43,48%) и «хорошее образование» (43,48%), а на третье – «коммуникативные навыки» (39,13%) и «работоспособность» (39,13%). Подобный расклад свидетельствует о более реальном подходе к профессионализму с выделением деятельностных характеристик.

Старшеклассники-мальчики первое место отдали «коммуникативным навыкам» (43,48%) и «ответственности» (43,48%), на втором месте оказался «опыт» (34,78%), а на третьем «терпение» (30,43%), что демонстрирует практически игнорирование стремления к знаниям, саморазвитию, наличие самокритики, любви к профессии и прочих качеств, необходимых профессионалу-педагогу.

Определенный интерес вызвал опрос участников с помощью методики Н. Холла для оценки эмоционального интеллекта как способности субъекта различать и понимать эмоциональные состояния, намерения, мотивационные стремления и желания – как свои, так и окружающих. Исследование показало, что средний уровень эмоционального интеллекта у обучающихся в профильном классе достаточно высок, так как собственную эмоциональную осведомленность школьники оценивают в 31,9 балла из 36; управление эмоциями – в 27 баллов; самомотивацию – в 32 балла; эмпатию – в 29 баллов; управление эмоциями других – в 25 баллов. Причем девочки продемонстрировали более высокие показатели, чем мальчики. В то же время очевидно, что у обучающихся еще не сформирован достаточный уровень умения управлять эмоциями. Напрашивается вывод о необходимости развития навыков эмоционального поведения, что становится одной из задач для педагогов, работающих в педагогическом классе.

Диагностика старшеклассников с помощью методики «Жизненное предназначение» (автор О.И. Мотков), обнаружила особенности реакций обучающихся педагогических классов на вопросы о содержании ведущих жизненных ориентиров и специфичности их достижения в процессе жизни. Предназначения оказались похожими на другие личностные формирования, в том числе и полярной, двойственной природы, что отразилось и в методике, использованной для изучения степени гармоничности и действенности базовых компонентов личности, дающей возможность определить как содержание, так и способы достижения жизненных предназначений.

Согласно полученным данным, большинство мальчиков видит свое предназначение в руководстве, второй вид их предназначения связан с поддержкой себя, а третий – с возможностью творчества. Девушки на первое место ставят творчество, а на второе – поддержку других. Интересно, что почти четверть старшеклассниц не определилась со своим предназначением – их ориентация не выражена.

Мы видим, что уровень действенности жизненных предназначений у мальчиков и девочек разнится, но, по сути, эти данные уточняют результаты, полученные ранее. Так, В.Б. Михайлюк приводит результаты исследования, доказывающие, что при выборе профессии юноши обычно ориентируются на результирующие, прагматические мотивы, тогда как девушки – на возможность творчества и самореализации в профессии (Михайлюк, 1981).

Прослеживается высокая выраженность благоприятствующих признаков у мальчиков. Для девочек не характерна такая положительная динамика. Как видно из результатов, у 70% опрашиваемых женского пола уровень действен-

ности жизненных предназначений не выходит за рамки обычного. Это обусловлено прежде всего внешними социальными и психологическими факторами.

Высокие результаты благоприятствующих показателей рассматриваемых факторов доказывают наличие потенциально гармоничных внутренних условий для достижения жизненного предназначения, но никак не степень их реализации, которая может коррелировать со значимыми внешними материальными и социально-психологическими условиями.

Полученные результаты позволяют наметить направления формирования полоролевых внутренних установок, определиться со смыслами будущей педагогической деятельности, сформировать важные компоненты педагогических компетенций. В этот список следует включить:

- осознание будущим педагогом своих ведущих мотивов и возможностей их саморазвития и самосовершенствования;
- полоролевою и гендерную идентификацию, соответствующую структуре личности обучающихся педагогических классов;
- овладение специальными знаниями, касающимися гендерных проблем образовательного процесса;
- включение кейсов с гендерной проблематикой в специальные курсы и учебные программы подготовки обучающихся педагогических классов;
- формирование у обучающихся педагогических классов рефлексивных умений анализировать и оценивать деятельность учителя с позиций полоролевого подхода.

Литература

1. Вовченко О.М. Гендерное равенство как социально-философская проблема. М.: Ин-т молодежи, 2000.

2. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Девочки и мальчики – два разных мира. СПб.: Тускарора, 2006.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001.
5. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001.
6. Логинов А.А. Женщина и мужчина. Красноярск: Красноярск. кн. изд-во, 1989.
7. Михайлюк В.Б. Легенды и правда о женском труде. М.: Политиздат, 1981.
8. Мотков О.И. Методика «Жизненное предназначение» // Школьный психолог. 1998. № 36. С. 8–9.
9. Омельченко Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры. М.: Ин-т социологии РАН, 2000.
10. Растегина Н.В. Гендерный подход в обучении как фактор успешности профессиональной деятельности педагога: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
11. Rogov E.I. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. М.: ВЛАДОС, 2004. Кн. 2.
12. Rogov E.I. Проблемы профессионализации самосознания студентов в вузе. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 8. С. 59–69.
13. Rogov E.I., Moiseenko O.S., Gadaborshewa Z.I. Роль представлений в профессионализации личности обучающихся профильных педагогических классов // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 6. С. 61–70.
14. Рожкова С.В. Гендерные особенности педагогической культуры учителя: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2006.
15. Симонов В.П. Учет гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. 2005. № 4. С. 40–43.
16. Соломенникова О.А., Баранникова Н.А. Преемственность в работе начальной школы и дошкольного учреждения. Гендерный подход // Начальная школа. 2008. № 2. С. 3–6.
17. Шустова Л.П., Дюльдина Ж.Н. Проблема гендера в педагогических исследованиях // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5–3. С. 629–633.
18. Aragonés-González, M., A. Rosser-Limiñana and D. Gil-González, 2020. Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. Children and Youth Services Review, 111. URL: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>.
19. Salavera, C., P. Usán and P. Teruel, 2018. Contextual problems, emotional intelligence and social skills in secondary education students. Gender differences. Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, 177 (3): 223–230.

Reference

1. Vovchenko, O.M., 2000. Gender equality as a socio-philosophical problem. Moscow: Institute of Youth. (rus)

2. *Eremeeva, V.D. and T.P. Khrizman*, 2006. Girls and boys – two different worlds. St. Petersburg: Tuscarora. (rus)
3. *Ilyin, E.P.*, 2008. Motivation and motives. St. Petersburg: Piter. (rus)
4. *Ilyin, E.P.*, 2001. Emotions and feelings. St. Petersburg: Piter. (rus)
5. *Kunitsyna, V.N., N.V. Kazarinova and V.M. Pogolsha*, 2001. Interpersonal Communication. St. Petersburg: Piter. (rus)
6. *Loginov, A.A.*, 1989. A woman and a man. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk Publishing house. (rus)
7. *Mikhailyuk, V.B.*, 1981. Legends and the truth about women's labor. Moscow: Politizdat. (rus)
8. *Motkov, O.I.*, 1998. Methodology "Life purpose". School Psychologist, 36: 8–9. (rus)
9. *Omelchenko, E.L.*, 2000. Youth culture and subcultures. Moscow: Sociology Institute of the Russian Academy of Science. (rus)
10. *Rastegina, N.V.*, 2013. Gender approach to education as a factor of successful professional activity of a teacher: Candidate's Thesis in Pedagogics. Moscow. (rus)
11. *Rogov, E.I.*, 2004. Handbook of a practical psychologist: in 2 books (Book 2). Moscow: VLADOS/ (rus)
12. *Rogov, E.I.*, 2017. Problems of professionalization of self-consciousness of higher school students. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 8: 59–69. (rus)
13. *Rogov, E.I., O.S. Moiseenko and Z.I. Gadaborsheva*, 2020. The role of ideas about professionalization of students of specialized pedagogical classes. The World of Academia: Culture, Education, 6: 61–70. (rus)
14. *Rozhkova, S.V.*, 2006. Gender-related features of pedagogical culture of a teacher: Candidate's Thesis in Pedagogics. Rostov-on-Don. (rus)
15. *Simonov, V.P.*, 2005. Taking into account gender differences in the educational process. Pedagogy, 4: 40–43. (rus)
16. *Solomennikova, O.A. and N.A. Barannikova*, 2008. Continuity in the work of primary school and preschool institutions. Gender approach. Primary School, 2: 3–6. (rus)
17. *Shustova, L.P. and Zh.N. Dyuldina*, 2016. The problem of gender in pedagogical research. Modern high technologies, 5–3: 629–633. (rus)
18. *Aragón-González, M., A. Rosser-Limiñana and D. Gil-González*, 2020. Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. Children and Youth Services Review, 111. URL: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>.
19. *Salavera, C., P. Usán and P. Teruel*, 2018. Contextual problems, emotional intelligence and social skills in secondary education students. Gender differences. Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, 177 (3): 223–230.

УДК 159.923.37
DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-215-221

Каширская И.К.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВИНЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ФЕНОМЕНЕ У СТУДЕНТОВ- ЭКСТРАВЕРТОВ И СТУДЕНТОВ- ИНТРОВЕРТОВ

Ключевые слова: вина, чувство вины, совесть, стыд, экстраверсия, интроверсия.

В настоящее время активизировался интерес к дальнейшему изучению вины как психологического феномена, рассматриваемого как сложное и противоречивое эмоциональное переживание, которое может оказывать как положительное, так и негативное влияние на формирование личности, на жизнь и здоровье человека.

Феномен вины изучается как зарубежными, так и отечественными психологами, но научных исследований по данной проблеме мало по сравнению с изучением других эмоциональных проявлений человека.

Вина и последствия ее переживания неоднозначно трактуются в психологии. С одной стороны, с подачи З. Фрейда в большинстве исследований рассматриваются отрицательные, деструктивные последствия переживания вины, с другой – набирает обороты тенденция изучения вины с положительной точки зрения, как регулятора человеческого поведения, возможности адаптироваться в широком социуме.

В настоящее время нет единого понимания феномена вины и, соответственно, нет единого определения вины как одной из эмоций человека.

Большинство авторов связывает вину с совестью и трактует ее как эмоциональное выражение совести. Также вина тесно связана с чувством стыда, поскольку многие ситуации вызывают у нас одновременно и чувство стыда, и чувство вины, и, как следствие, желание что-то исправить, что-то изменить, перед кем-то извиниться или даже покаяться. Таким образом, вычленение вины и необходимость ее изучения как самостоятельного эмоционального переживания представляет как теоретический, так и практический интерес.

З. Фрейд определял вину как «тревогу совести» и относил ее к нрав-

ственной категории, связанной с возможностью человека в ситуациях социального взаимодействия. Г. Миндлер рассматривает вину и тревогу как синонимы и считает, что это одно и то же явление, при котором человек пытается защитить себя при совершении каких-либо ошибочных действий. О. Мауер связывает вину со страхом и выводит чувство вины из детских установок на ожидание наказания за нарушение социальных норм и правил. Многие зарубежные психологи рассматривают вину как основу для появления депрессивных состояний человека и даже нервных расстройств (Ильин, 2016).

Отечественные психологи изучают не только негативные связи вины с другими отрицательными эмоциями, но и положительное влияние вины на поведение человека, желание конструктивного построения или исправления ситуаций взаимодействия с окружающими.

К. Муздыбаев дает достаточно широкое определение понятию вины. Он описывает вину не только с точки зрения нарушения личных отношений, но прежде всего в рамках широкого социума, когда переживание вины возникает при нарушении общественных моральных норм и стандартов, юридических законов, религиозных табу и предписаний и т.п. В более узком понимании вина связана с причинением зла, нанесением ущерба кому-нибудь и осознанием неправильности своего поступка (Муздыбаев, 1995).

Е.П. Ильин дает следующее определение вины: «переживание недовольства собой, которое связано с обнаружением рассогласования между принятыми моральными нормами и собственным поведением» (Ильин, 2016). О.С. Васильева и Е.В. Короткова считают, что потребности человека, от-

носящиеся к высшим ступеням пирамиды потребностей Маслоу, детерминируют чувство вины и она возникает после окончания негативной активности человека (Васильева, Короткова, 2000).

К. Муздыбаев выделяет три условия возникновения вины, которые создают возможность ее переживания: 1) признание результатов после своих действий; 2) осознание человеком, что тот поступок, который он совершил, запрещен; 3) способность к самокритике. Автор также выделяет три возможных составляющих переживания вины (Муздыбаев, 1995):

- аффективный компонент, который отражает внутреннее напряжение, болезненно переживаемое, потому что угрожает потерей самоуважения;
- мотивационный компонент, который связан с возникающим у человека, переживающего вину, желанием что-то сделать, а именно исправить негативную ситуацию, возместить причиненный ущерб и т.п.;
- когнитивный компонент, который показывает, что человек пытается понять последствия своих действий. Возможность такого осознания связана с определенным уровнем когнитивного развития, способностью отрефлексировать не только наблюдаемые последствия поступков, но и последствия собственного бездействия, невмешательства для предотвращения негативных активных действий. Человек может осознавать себя виноватым, если он не выказал сочувствия другому, не откликнулся на его переживания.

И.А. Белик также изучала структуру вины и считает, что она включает в себя четыре компонента. Эта структура соответствует структуре вины К. Муздыбаева, но добавляется еще один компонент (Белик, 2006):

- эмоциональный компонент – сожаление и раскаяние, а также переживание дискомфорта в виде подавленности, угнетенности, страдания;
- когнитивный компонент – анализ своих поступков, осознание, что идеальный образ не соответствует реальности;
- мотивационный компонент – потребность исправить возникшую ситуацию или изменить свои действия, свое поведение;
- психосоматический компонент – неприятные или болезненные ощущения физического или физиологического характера (головная боль, повышенное сердцебиение, тяжесть в животе и т.п.).

К. Изард считает, что внешние проявления вины заметить очень трудно. Эмоциональные переживания вины отражаются на внутренних состояниях человека, он переживает вину на когнитивном и мотивационном уровнях, это проявляется на гормональном и нейрофизиологическом уровнях, но внешне – в мимике, пантомимике, отводе взгляда и задействовании других невербальных средств – не проявляются (Изард, 2000).

Е.П. Ильин полагает, что может быть два варианта развития событий при переживании чувства вины. В одном случае, если задействована память, человек будет постоянно и долгое время возвращаться к произошедшим событиям, «пережевывать» их, заново переживать вину. В другом случае, при активации когнитивных процессов, наоборот, человек старается быстрее осмыслить и проанализировать произошедшее и найти решение, которое помогло бы изменить ситуацию, исправить поступок (Ильин, 2016).

Во многих исследованиях было доказано, что чувство вины связано с

личностными особенностями человека. Так, Дж. Роттер выявил, что вина переживается интерналами сильнее, чем экстерналами (Rotter, 1966). И.А. Белик считает, что вина связана с такими личностными качествами как самообвинение, тревожность, конфликтность (Белик, 2006). Е.В. Короткова, изучая затруднения в общении, связала их с чувством вины, коррелирующим с враждебностью, подозрительностью, недоверием к себе и к другим (Короткова, 2002). По данным С.В. Горнаевой и Т.Н. Смотровой человек, склонный интенсивно переживать вину, отличается особенностями самоотношения (Горнаева, Смотровая, 2012). Е.В. Белинская доказала связь вины с такими качествами индивида, как обидчивость, агрессивность, негативизм, эмоциональная лабильность, подверженность страхам (Белинская, <http://rasstanovki-rostov.ru/?p=1821>). Дж. Дэйли и Б. Шпицберг связывают вину со склонностью к переживанию негативно окрашенных эмоций (Daly, McCroskey, 1984; Spitzberg, Cupach, 1984).

Целью нашего исследования было выявление особенностей представлений о вине у студентов-экстравертов и студентов-интровертов.

Мы предположили, что существуют различия в особенностях представлений о вине у студентов-экстравертов и студентов-интровертов, что проявляется в представлениях о причинах и последствиях переживания чувства вины.

Для решения поставленных эмпирических задач были подобраны следующие диагностические методики: авторская анкета «Представления о вине», мини-сочинение на основе авторской анкеты, тест-опросник Г. Айзенка для диагностики экстраверсии-интроверсии. Статистически значимые различия определялись с помощью критерия Фишера.

В исследовании приняли участие 70 студентов, из них 30 юношей и 40 девушек.

По результатам определения экстраверсии-интроверсии с помощью теста-опросника Г. Айзенка студенты разделились почти поровну: 58,5% – экстраверты, 41,5% – интроверты.

Для экстравертов характерна активность в общении, потребность в новых впечатлениях, разнообразие в деятельности, в частности в учебной. Их интересуют новые формы учебных занятий, групповые проекты, занимательные факты, неожиданные выводы и т.п. Они предпочитают разнообразные виды досуга, шумные вечеринки, стремятся к новым знакомствам, любят поболтать, посплетничать.

Студенты-интроверты обращены к себе, к своему внутреннему миру. Они серьезно задумываются о будущем, поэтому их интересы в учебной деятельности связаны с получением знаний и навыков, которые помогут им стать хорошими профессионалами и конкурировать в профессиональной среде. Они предпочитают проверенных друзей и полезные знакомства. У них есть излюбленные места отдыха, и они не склонны постоянно менять компании. Они серьезны, ответственны, чаще всего с внутренним локусом контроля.

Нами проводился сравнительный анализ представлений о вине студентов из этих двух групп. Число всех студентов, входивших в одну из групп, принималось за 100%. Таким образом, на рисунках ниже указывается количество студентов в процентах от общего количества вошедших в одну из групп.

Представления студентов о вине как одной из основных эмоций человека изучались с помощью разработанной нами анкеты и с помощью анализа написанных студентами мини-сочинений. Ответы на вопросы анкеты

и мини-сочинения обрабатывались методом контент-анализа.

Для интерпретации результатов были выделены следующие категории анализа:

1. Причины, по которым человек испытывает чувство вины.
2. Последствия чувства вины.
3. Половой аспект чувства вины.
4. Самооценка чувства вины.

Студенты назвали достаточно много причин, по которым люди могут испытывать чувство вины: плохой (недостойный) поступок; уход от ответственности; нарушение собственных принципов; нарушение правил поведения; мог, но не сделал; кого-то обманул; не оказал помощь; не вернул долг; скрыл информацию; взял себе больше (лучше); обидел кого-то; совершил неэтичный поступок; не оправдал чьих-то ожиданий; не выполнил обещание; испортил чьи-то вещи; подслушивал; подсматривал; ссорился с близкими людьми; не сдержал отрицательные эмоции; не хранил секрет.

С помощью частотного анализа мы выделили причины, наиболее часто называемые студентами-экстравертами и студентами-интровертами (рис. 1).

Студенты-экстраверты наиболее часто называли следующие причины, по которым человек испытывает чувство вины (по убывающей): плохой поступок; обманул кого-то; не оказал помощь; испортил чьи-то вещи; ссорился с близкими. Студенты-интроверты чаще всего называли следующие причины (по убывающей): плохой поступок; мог, но не сделал; не выполнил обещание; скрыл информацию; нарушил собственные принципы. Таким образом, экстраверты считают, что чувство вины возникает чаще всего на бытовой почве, а интроверты – что чувство вины возникает при нарушении собственных взглядов и ценностных ориентаций.

Студенты-экстраверты чаще всего называли такие последствия переживаний чувства вины (по убывающей): раскаяние; желание оправдаться; стыд; желание стать лучше; боязнь «ответа». Студенты-интроверты наиболее часто называли следующие последствия переживаний чувства вины (по убывающей):

недовольство собой; угрызения совести; потеря самоуважения; надо восстановить справедливость; раскаяние. Анализ всех ответов, показал, что экстраверты последствия связывают прежде всего с изменениями во взаимоотношениях с другими людьми, а интроверты – с изменением самоотношения (рис. 2).

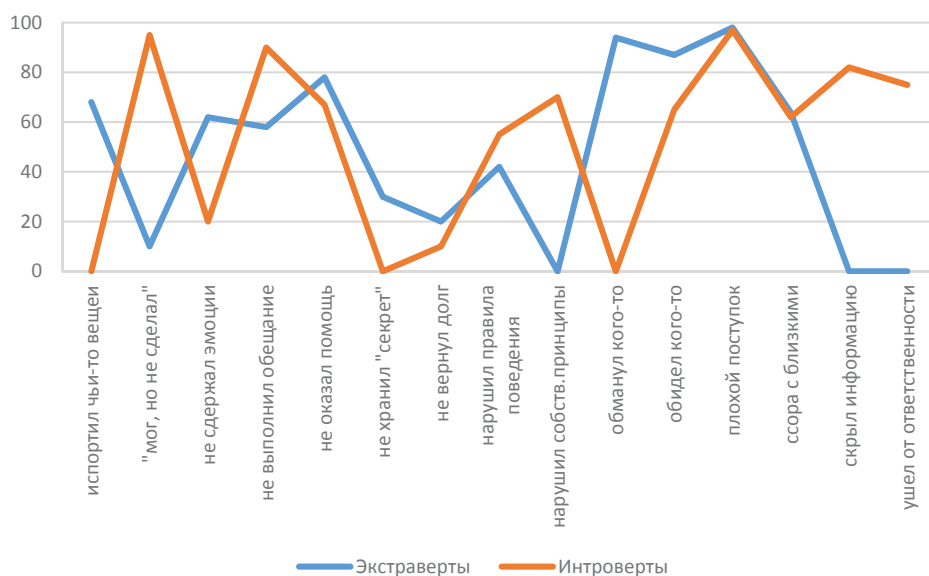


Рис. 1. Причины, по которым человек испытывает чувство вины (%)

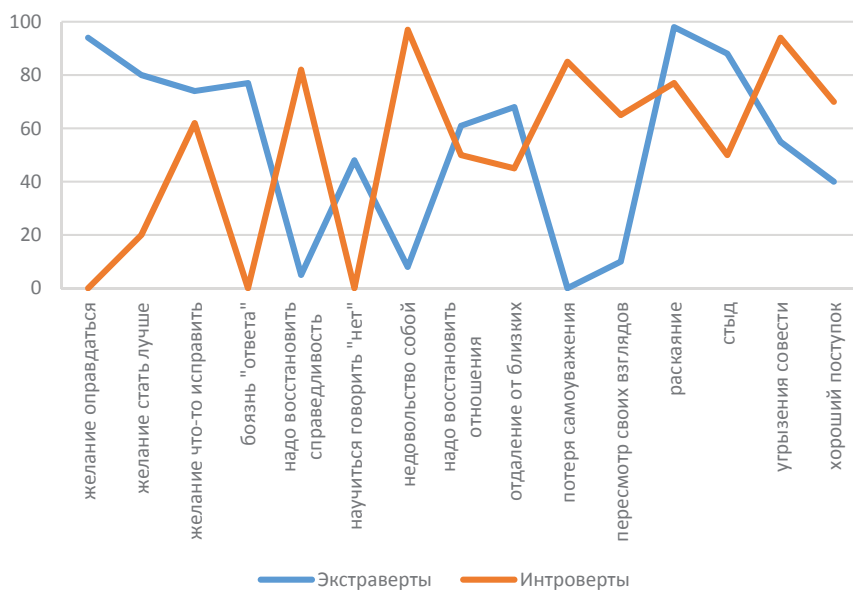


Рис. 2. Последствия переживаний чувства вины (%)

Большинство и студентов-экстравертов, и студентов-интровертов считают, что более склонны испытывать чувство вины женщины, чем мужчины. Скорее всего, это связано с общесовременными стереотипами, согласно которым считается, что женщины более импульсивны и эмоциональны и поэтому чаще совершают необдуманные поступки и потом сожалеют об этом, испытывают чувство вины (рис. 3).

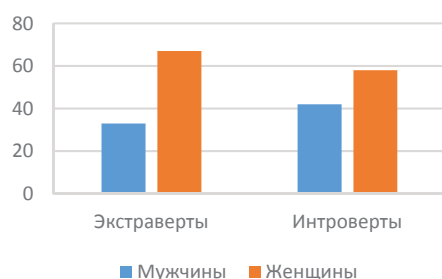


Рис. 3. Половой аспект чувства вины (%)

Больше половины студентов-экстравертов (60%) признают, что они часто испытывают чувство вины. Подавляющее число студентов-интровертов (85%) признают, что они испытывают чувство вины, но это бывает только иногда (рис. 4).

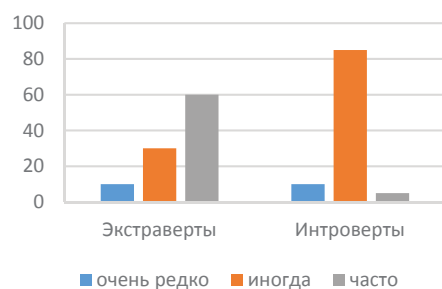


Рис. 4. Самооценка переживаний чувства вины (%)

Таким образом, гипотеза о том, что существуют различия в особенностях представлений о вине у студентов-экстравертов и студентов-интровертов, подтвердилась.

Литература

1. Белик И.А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
2. Белинская Е.В. Особенности переживания вины современным человеком. URL: <http://rasstanovki-rostov.ru/?p=1821>.
3. Васильева О.С., Короткова Е.В. Комплексный подход к понятию «вина» // Прикладная психология. 2000. № 3. С. 34–41.
4. Горнаева С.В., Смотровая Т.Н. Специфика переживания вины и стыда у лиц с различными социально-психологическими характеристиками // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 3.
5. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000.
6. Ильин Е.П. Психология совести. Вина, стыд, раскаяние. СПб.: Питер, 2016.
7. Короткова Е.В. Социально-психологический анализ вины и стыда как системы отношений личности к себе и другому: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2002.
8. Муздыбаев К. Переживание вины и стыда. СПб.: Ин-т социологии РАН, 1995.
9. Daly, J.A. and J.C. McCroskey, 1984. Avoiding communication. Newbury Park, CA: Sage.
10. Rotter, J.B., 1966. Generalized expectation for internal vs. external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (1).
11. Spitzberg, B. and W.R. Cupach, 1984. Interpersonal communication competence. London: Sage publications.

Reference

1. Belik, I.A., 2006. The feeling of guilt connected with the peculiarities of personal development: Candidate's Thesis in Psychology. St. Petersburg. (rus)
2. Belinskaya, E.V. Features of experiencing guilt by a modern person. URL: <http://rasstanovki-rostov.ru/?p=1821>. (rus)
3. Vasilyeva, O.S. and E.V. Korotkova, 2000. Complex approach to the concept of "guilt". Applied Psychology, 3: 34–41. (rus)
4. Gornaeva, S.V. and T.N. Smotrovaya, 2012. Specific aspects of experiencing guilt and shame by individuals with different socio-psychological characteristics. Modern Studies of Social Problems, 3. (rus)
5. Izard, C., 2000. The psychology of emotions. St. Petersburg: Piter. (rus)
6. Ilyin, E.P., 2016. Psychology of conscience. Guilt, shame, remorse. St. Petersburg: Piter. (rus)
7. Korotkova, E.V., 2002. Socio-psychological analysis of guilt and shame as a system of personal attitudes to oneself and others: Candidate's Thesis in Psychology. Rostov-on-Don. (rus)
8. Muzdybaev, K., 1995. Experience of guilt and shame. St. Petersburg: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences. (rus)

9. *Daly, J.A. and J.C. McCroskey*, 1984. Avoiding communication. Newbury Park, CA: Sage.
10. *Rotter, J.B.*, 1966. Generalized expectation for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1).
11. *Spitzberg, B. and W.R. Cupach*, 1984. Interpersonal communication competence. London: Sage publications.

НАШИ АВТОРЫ

Алькааз Мохаммед Хасан Абас – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (961) 296-92-02

E-mail: alkazaz@sfnedu.ru

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 237-03-74

E-mail: aaandrienko@sfnedu.ru

Артаева Гиляна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова

Служебный адрес: ул. Пушкина, 11, г. Элиста, Республика Калмыкия, 358000

Телефон: (84722) 2-36-15

E-mail: lenusya892007@yandex.ru

Барабанова Виктория Борисовна – доктор философских наук, профессор кафедры теории и методики водных видов спорта Поволжской государственной академии физической культуры спорта и туризма

Служебный адрес: Деревня Универсиады, 35, г. Казань, Республика Татарстан, 420010

Телефон: (843) 294-90-02

E-mail: vicbarabanova@mail.ru

Белюсова Татьяна Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-94

E-mail: tfbelousova@sfnedu.ru

OUR AUTHORS

Alkazaz Mohammed Hassan Abas – post-graduate student of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (961) 296-92-02

E-mail: alkazaz@sfnedu.ru

Andrienko Anna A. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of English Philology dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 93, Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344006

Tel.: (863) 237-03-74

E-mail: aaandrienko@sfnedu.ru

Artaeva Gilyana V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Management of Professional Education dpt. of Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

Address (work): 11, Pushkin Street, Elista, Republic of Kalmykia, 358000

Tel.: (84722) 2-36-15

E-mail: lenusya892007@yandex.ru

Barabanova Victoria B. – Doctor of Philosophical Sciences, professor of Theory and Methodology of Water Sports dpt. of Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism

Address (work): 35, Universiade Village, Kazan, Republic of Tatarstan, 420010

Tel.: (843) 294-90-02

E-mail: vicbarabanova@mail.ru

Belousova Tatiana F. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-94

E-mail: tfbelousova@sfnedu.ru

Бехтер Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета
Служебный адрес: ул. Красная, 40, г. Пенза, 440026
Телефон: (8412) 20-84-08
E-mail: bekhter@yahoo.com

Бирюкова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии института иностранных языков Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева
Служебный адрес: ул. Комсомольская, 39 Б, г. Орел, 302026
Телефон: (4862) 75-21-60
E-mail: ibirucova@gmail.com

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 219-97-40, 219-97-45
E-mail: vibondin@sfedu.ru

Гузь Юлия Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 12434
E-mail: guz@sfedu.ru

Донской Дмитрий Юрьевич – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепровский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (961) 296-92-02
E-mail: app@sfedu.ru

Каширская Ирина Константиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Bekhter Anna Yu. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of the English Language dpt. at Penza State University
Address (work): 40, Krasnaya Street, Penza, 440026
Tel.: (8412) 20-84-08
E-mail: bekhter@yahoo.com

Biryukova Irina A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Roman Philology dpt. of Foreign Languages Institute of Oryol State University named after I.S. Turgenev
Address (work): 39 B, Komsomolskaya Street, Orel, 302026
Tel.: (4862) 75-21-60
E-mail: ibirucova@gmail.com

Bondin Victor I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Theoretical Grounds of Physical Training dpt. of Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University
Address (work): 5, Zorge Street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 219-97-40, 219-97-45
E-mail: vibondin@sfedu.ru

Guz Yulia A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of German Philology dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 12434
E-mail: guz@sfedu.ru

Donskoy Dmitriy Yu. – postgraduate student of Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (961) 296-92-02
E-mail: app@sfedu.ru

Kashirskaya Irina K. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Educational Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (961) 296-92-02
E-mail: k_irinak@mail.ru

Красноруцкая Ксения Алексеевна – студентка Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова
Служебный адрес: ул. Пушкина, 11, г. Элиста, Республика Калмыкия, 358000
Телефон: (961) 543-68-71
E-mail: krasnorutskaya@gmail.com

Красноруцкая Надежда Григорьевна – кандидат педагогических наук, почетный работник высшего образования Российской Федерации, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова
Служебный адрес: ул. Пушкина, 11, г. Элиста, Республика Калмыкия, 358000
Телефон: (84722) 2-36-15
E-mail: nadyaelista@yandex.ru

Кузьминых Галина Михайловна – воспитатель детского сада № 8 «Буратино» г. Геленджика
Служебный адрес: ул. Рабочая, 5, с. Архипо-Осиповка, г. Геленджик, Краснодарский край, 353488
Телефон: (86141) 6-00-40
E-mail: ds8gel@mail.ru

Латун Владимир Владимирович – кандидат географических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-экономической географии и природопользования Института наук о Земле Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Зорге, 40, г. Ростов-на-Дону, 344090
Телефон: (961) 270-19-04
E-mail: vvlatun@sfedu.ru

Лозовицкая Алена Андреевна – магистрант Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета («РИНХ»), аспирант Ростовского государственного экономического университета («РИНХ»), учитель истории и обществознания школы № 39 г. Таганрога

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (961) 296-92-02
E-mail: K_irinak@mail.ru

Krasnorutskaya Ksenia A. – student of Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov
Address (work): 11, Pushkin Street, Elista, Republic of Kalmykia, 358000
Tel.: (961) 543-68-71
E-mail: krasnorutskaya@gmail.com

Krasnorutskaya Nadezhda G. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), honorary worker of higher education of the Russian Federation, associate professor of Technology and Management of Professional Education dpt. of Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov,
Address (work): 11, Pushkin Street, Elista, Republic of Kalmykia, 358000
Tel.: (84722) 2-36-15
E-mail: nadyaelista@yandex.ru

Kuzminykh Galina M. – kindergartener of kindergarten No. 8 “Buratino” in Gelendzhik
Address (work): 5, Rabochaya Street, Arkhipo-Osipovka, Gelendzhik, Krasnodar Region, 353488
Tel.: (86141) 6-00-40
E-mail: ds8gel@mail.ru

Latun Vladimir V. – Candidate of Geographical Sciences (PhD equivalent), associate professor, head of Socio-Economic Geography and Environmental Management dpt. of Institute of Earth Sciences of Southern Federal University
Address (work): 40, Zorge Street, Rostov-on-Don, 344090
Tel.: (961) 270-19-04
E-mail: vvlatun@sfedu.ru

Lozovytskaya Alena A. – Master’s degree student of Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics (RINH), post-graduate student of Rostov State University of Economics (RINH), teacher of history and social studies at school No. 39 in Taganrog

Служебный адрес: ул. Галицкого, 49 Б,
г. Таганрог, Ростовская область, 347900
Телефон: (8634) 64-40-40
E-mail: Reizend@yandex.ru

Маличенко Ирина Петровна – кандидат экономических наук, доцент кафедры управления человеческими ресурсами Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. М. Горького, 88,
г. Ростов-на-Дону, 344002
Телефон: (863) 250-59-50, доб. 13006,
240-68-48
E-mail: kniga-05@mail.ru

Мелконян Ашкен Арутюновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая,
33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: aamelkonyan@sfedu.ru

Метёлкина Жанна Сергеевна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории России Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая,
33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-05
E-mail: zsmetelkina@sfedu.ru

Моисеенко Оксана Сергеевна – соискатель кафедры организационной и возрастной психологии Южного федерального университета, директор лицея № 57 г. Ростова-на-Дону

Служебный адрес: ул. Мечникова, 19 А,
г. Ростов-на-Дону, 344039
Телефон: (863) 232-59-11, (863) 234-70-22
E-mail: licei57rostov@yandex.ru

Муслимов Руслан Абдуллаевич – старший преподаватель кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Тюменского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации

Address (work): 49 B, Galitsky Street,
Taganrog, Rostov Region, 347900
Tel.: (8634) 64-40-40
E-mail: Reizend@yandex.ru

Malichenko Irina P. – Candidate of Economic Sciences (PhD equivalent), associate professor of Human Resources Management dpt. of Southern Federal University

Address (work): 88, M. Gorky Street, Rostov-on-Don, 344002
Tel.: (863) 250-59-50, ext. 13006, 240-68-48

E-mail: kniga-05@mail.ru

Melkonyan Ashkhen A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of German Philology dpt. Of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of the Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-94
E-mail: aamelkonyan@sfedu.ru

Metelkina Zhanna S. – Candidate of Historical Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of Russian History dpt. at Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-05
E-mail: zsmetelkina@sfedu.ru

Moiseenko Oksana S. – degree seeker of Organizational and Age Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University, principal of lyceum No. 57 in Rostov-on-Don

Address (work): 19 A, Mechnikov Street, Rostov-on-Don, 344039
Tel.: (863) 232-59-11, (863) 234-70-22
E-mail: licei57rostov@yandex.ru

Muslimov Ruslan A. – senior lecturer of Physical preparation of Internal Affairs Staff dpt. of Tyumen Institute of Advanced Training for Employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Служебный адрес: ул. Амурская, 75, г. Тюмень, 625049
Телефон: (3452) 598-486
E-mail: 892226666@mail.ru

Мутырова Алла Санджиевна – кандидат педагогических наук, почетный работник высшего образования Российской Федерации, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университет им. Б.Б. Городовикова

Служебный адрес: ул. Пушкина, 11, г. Элиста, Республика Калмыкия, 358000
Телефон: (84722) 2-36-15
E-mail: allmut.v@yandex.ru

Немешин Владимир Юрьевич – доцент кафедры «Конструкция и эксплуатация авиационной техники» Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова

Служебный адрес: ул. Чкалова, 18 А, г. Борисоглебск, Воронежская область, 397171
Телефон: (910) 342-76-60
E-mail: vovan1022@mai.ru

Нестерова Анна Владимировна – студентка Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (961) 296-92-02
E-mail: annesterova@sfedu.ru

Петрова Виктория Владимировна – студентка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-94
E-mail: vpet@sfedu.ru

Полехина Майя Мударрисовна – доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и переводоведения Московского государственного института международных отношений (универ-

Address (work): 75, Amurskaya Street, Tyumen, 625049
Tel.: (3452) 598-486
E-mail: 892226666@mail.ru

Mutyrova Alla S. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), honorary worker of higher education of the Russian Federation, associate professor of Technology and Management of Professional Education dpt. of Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov

Address (work): 11, Pushkin Street, Elista, Republic of Kalmykia, 358000
Tel.: (84722) 2-36-15
E-mail: allmut.v@yandex.ru

Nemeshin Vladimir Yu. – associate professor of “Design and Operation of Aviation Equipment” dpt. of Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after the Hero of the Soviet Union A.K. Serov

Address (work): 18 A, Chkalov Street, Borisoglebsk, Voronezh Region, 397171
Tel.: (910) 342-76-60
E-mail: vovan1022@mai.ru

Nesterova Anna V. – student of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (961) 296-92-02
E-mail: annesterova@sfedu.ru

Petrova Victoria V. – student of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-94
E-mail: vpet@sfedu.ru

Polekhina Maya M. – Doctor of Philological Sciences, professor of Linguistics and Translation Studies dpt. of Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the

ситет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Одинцовский филиал)

Служебный адрес: ул. Ново-Спортивная, 3, г. Одинцово, Московская область, 143007

Телефон: (495) 661-71-22

E-mail: illusio2008@yandex.ru

Пономарев Алексей Евгеньевич – специалист по учебно-методической работе Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 219-97-40; 219-97-45

E-mail: ae_ponomarev@mail.ru

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры организационной и возрастной психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 2-303-307

E-mail: eirogov@sfedyu.ru

Романова Елена Александровна – соискатель кафедры «Дефектология и инклюзивное образование» Донского государственного технического университета

Служебный адрес: пл. Гагарина 1, г. Ростов-на-Дону, 344000

Телефон: 4742-31-15-28

E-mail: ele44849724@yandex.ru

Скуратовская Марина Леонидовна – доктор педагогических наук, доцент Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Служебный адрес: Петербургское шоссе, 10, г. Пушкин, г. Санкт-Петербург, 196605

Телефон: (812) 466-65-58

E-mail: marinasku@yandex.ru

Сторожакова Екатерина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания истории и обществознания Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Russian Federation (Odintsovo branch)

Address (work): 3, Novo-Sportivnaya Street, Odintsovo, Moscow Region, 143007

Tel.: (495) 661-71-22

E-mail: illusio2008@yandex.ru

Ponomarev Alexey E. – specialist on educational and methodological work of Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

Address (work): 5, Zorge Street, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 219-97-40; 219-97-45

E-mail: ae_ponomarev@mail.ru

Rogov Evgeniy I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Organizational and Age Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 2-303-307

E-mail: eirogov@sfedyu.ru

Romanova Elena A. – Candidate's degree seeker of "Defectology and Inclusive Education" dpt. of Don State Technical University

Address (work): 1, Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344000

Tel.: 4742-31-15-28

E-mail: ele44849724@yandex.ru

Skuratovskaya Marina L. – Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor of Pushkin Leningrad State University

Address (work): 10, Peterburgskoe Highway, Pushkin, St. Petersburg, 196605

Tel.: (812) 466-65-58

E-mail: marinasku@yandex.ru

Storozhakova Ekaterina V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Methods of Teaching History and Social Studies dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (929) 821-48-68
E-mail: evstorozhakova@sfedu.ru

Татаринцева Нина Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (961) 296-92-02
E-mail: nina_tatarinceva@mail.ru

Тлепцерищева Сюзанна Аслановна – аспирант кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (961) 296-92-02
E-mail: tsuzz@mail.ru

Толстокора Олег Николаевич – старший преподаватель Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 219-97-45
E-mail: otolstokora@sfedu.ru

Троян Евгений Иванович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Тюменского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации
Служебный адрес: ул. Амурская, 75, г. Тюмень, 625049
Телефон: (3452) 598-486
E-mail: troyan_evgenii@mail.ru

Тупкалова Людмила Юрьевна – преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344090

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 346082
Tel.: (929) 821-48-68
E-mail: evstorozhakova@sfedu.ru

Tatarintseva Nina Ye. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Preschool Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (961) 296-92-02
E-mail: nina_tatarinceva@mail.ru

Tleptserishcheva Suzanna A. – post-graduate student of Education and Pedagogical Sciences dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (961) 296-92-02
E-mail: tsuzz@mail.ru

Tolstokora Oleg N. – senior lecturer of Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University
Address (work): 5, Zorge Street, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 219-97-45
E-mail: otolstokora@sfedu.ru

Troyan Evgeniy I. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), professor of Physical preparation of Internal Affairs Staff dpt. of Tyumen Institute of Advanced Training for Employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
Address (work): 75, Amurskaya Street, Tyumen, 625049
Tel.: (3452) 598-486
E-mail: troyan_evgenii@mail.ru

Tupkalova Lyudmila Yu. – teacher of the English Language for Natural Faculties dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 5, Zorge Street, Rostov-on-Don, 344090

Телефон: (961) 270-32-84
E-mail: osafronenko@sfedu.ru

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (961) 296-92-02

E-mail: odfedotova@sfedu.ru

Цимбалюк Анастасия Александровна – магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 237-03-74

E-mail: cimbalyuk@sfedu.ru

Швец Антон Анатольевич – старший преподаватель кафедры «Конструкция и эксплуатация авиационной техники» Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова

Служебный адрес: ул. Чкалова, 18 А, г. Борисоглебск, Воронежская область, 397171

Телефон: (910) 342-76-60

E-mail: antonschvets@yandex.ru

Шоган Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания истории и обществознания Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (929) 821-48-68

E-mail: vvshogan@sfedu.ru

Шостак Егор Валерьевич – ассистент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (961) 296-92-02

E-mail: shostak@sfedu.ru

Тел.: (961) 270-32-84
E-mail: osafronenko@sfedu.ru

Fedotova Olga D. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Education and Pedagogical Sciences dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (961) 296-92-02

E-mail: odfedotova@sfedu.ru

Tsimbalyuk Anastasiya A. – Master's degree student of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 93, Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344006

Tel.: (863) 237-03-74

E-mail: cimbalyuk@sfedu.ru

Shvets Anton A. – senior lecturer of “Design and Operation of Aviation Equipment” dpt. of Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after the Hero of the Soviet Union A.K. Serov

Address (work): 18 A, Chkalov Street, Borisoglebsk, Voronezh Region, 397171

Tel.: (910) 342-76-60

E-mail: antonschvets@yandex.ru

Shogan Vladimir V. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of Methods of Teaching History and Social Studies dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (929) 821-48-68

E-mail: vvshogan@sfedu.ru

Shostak Egor V. – assistant to Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (961) 296-92-02

E-mail: shostak@sfedu.ru

Указатель статей, опубликованных в 2020 году

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Богданова Н.А., Ильина Н.В.* Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя английского языка в высшей школе. № 1. С. 15–22.
- Ван Сюань.* Воспитание преподавательской этики учителей общеобразовательных школ КНР. № 8. С. 64–70.
- Горлова Н.А.* О концепции преемственности педагогического и общего образования. № 8. С. 56–63.
- Гукаленко О.В., Ткач Л.Т., Марачковская О.Л.* Реализация идей Е.В. Бондаревской в процессе формирования личностно-творческой деятельности будущих педагогов. № 8. С. 27–32.
- Гусева Т.К., Демичева Д.В.* Читательская грамотность и ее развитие в начальной школе. № 9. С. 68–73.
- Гутерман Л.А., Куликовская И.Э., Толстова А.С.* Социальная готовность участников образовательного процесса к реализации инклюзивного образования. № 5. С. 23–33.
- Дашкина А.И., Нам Т.А.* Перспективы и опыт интеграции основного и неформального гуманитарного образования в политехническом вузе. № 5. С. 34–49.
- Загвоздкин В.К.* Управление классом – главный фактор эффективности учебного процесса и основа компетентности современного учителя. № 9. С. 41–54.
- Заяц О.А.* Современные тенденции ранней профориентации детей дошкольного возраста. № 3. С. 27–33.
- Зверева О.Л.* Информационно-коммуникационные технологии в образовании: достоинства и недостатки. № 5. С. 17–22.
- Кирик В.А., Куликовская И.Э.* Развитие педагогической креативности студентов в процессе образовательного форсайта. № 8. С. 33–39.
- Крутова-Солеман Н.* Некоторые проблемы обучения иммигрантов иностранному языку страны пребывания в рамках интеграции (на примере ФРГ). № 2. С. 23–28.
- Куликовская И.Э., Миронова Е.Н.* Профориентация в современном мире: лучшие практики. № 6. С. 15–21.
- Куликовская И.Э., Миронова Е.Н.* Формирование образа профессий будущего у старшеклассников в образовательном пространстве «школа – вуз». № 9. С. 31–40.
- Куликовская И.Э., Миронова Е.Н., Мионов А.В.* Формирование образа будущей профессии у обучающихся: историко-культурный контекст. № 3. С. 21–26.
- Куликовская И.Э., Чумичева Р.М., Кудинова Л.Е., Рудакова Д.А.* Культурные практики: пространство развития самостоятельности детей. № 7. С. 17–25.
- Латун В.В., Федотова О.Д., Тепцерищева С.А.* Образованность как постмодернистская эпистема (на материале романа Орхана Памука «Музей невинности»). № 10. С. 39–44.
- Лозовицкая А.А.* Организационно-педагогические аспекты становления информационно-коммуникативной культуры обучающихся (на примере формирующейся платформы взаимодействия Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала РГЭУ (РИНХ)) и образовательных организаций общего образования). № 10. С. 62–70.
- Метелкина Ж.С., Шоган В.В., Сторожакова Е.В.* Инновационные технологические аспекты современного образования. № 10. С. 45–53.
- Непомнящий А.В.* Патриотическое воспитание вчера и сегодня: идеологии, концепции и стратегии. № 9. С. 74–88.
- Непомнящий А.В., Нецадим И.О.* Качественное влияние информационных технологий на образование и развитие человека. № 7. С. 26–34.
- Петрова Е.Г., Москаленко А.Е., Холина О.А.* Образовательная инклюзия – подходы, проблемы, перспективы: взгляд отечественных ученых. № 6. С. 22–27.
- Петрова Е.Г., Москаленко А.Е., Холина О.А.* Образовательная инклюзия – подходы, проблемы, перспективы: взгляд отечественных ученых. № 6. С. 22–27.

- Плугина М.И., Родионова И.В. Поликультурная компетентность как фактор развития толерантности преподавателей высшей школы. № 9. С. 55–61.
- Романова Е.А. Воспитательная миссия университета. № 9. С. 62–67.
- Слепцова М.В. Этнопедагогические особенности региональной образовательной среды. № 9. С. 89–94.
- Сторожакова Е.В. Школьное образование и новый взгляд на технологию обучения и воспитания. № 10. С. 54–61.
- Татаринцева Н.Е., Яблонская Т.Н. Развитие маркетинговой деятельности в дошкольной образовательной организации. № 3. С. 34–40.
- Тринитатская О.Г., Бочаров С.В., Назарчук О.А., Захарова Л.Г. Акмеологично-компетентностная модель современного руководителя школы в контексте новой стратегии образования. № 2. С. 5–22.
- Хангельдиева И.Г. Позитивные практики инновационных педагогических подходов за рубежом и в России: опыт адаптации видеоигры Minecraft. № 8. С. 47–55.
- Шаповалова Л.И., Левченко А.А. Обучение фонетической стороне немецкоязычной речи (из опыта работы образовательных учреждений Германии). № 3. С. 15–20.
- Шедина С.В. Педагогическое сопровождение как направление деятельности профессорско-преподавательского состава в развитии профессионального самоопределения обучающихся в вузе. № 2. С. 29–34.
- Шоган В.В. Теория перехода и тотальная технология школьного образования. № 10. С. 31–38.
- Шостак Е.В., Донской Д.Ю., Нестерова А.В. Развитие понятия «самообразование» в историческом аспекте. № 10. С. 71–76.
- Abakumova I.V., Godunov M.V., Grishina A.V. Trialectical approach to sense-making strategies. № 8. С. 40–46.
- младших школьников в процессе экскурсий в природу. № 6. С. 30–36.
- Белоусова Т.Ф., Петрова В.В. Наиболее типичные затруднения в изучении иностранного языка. № 10. С. 79–86.
- Бирюкова И.А. К вопросу об обучении порядку слов студентов языкового института. № 10. С. 115–121.
- Георгиева С.Д. Оценка письменного текста учеников – стратегическая встреча субъективной точки зрения обучающего с реально достигнутым обучаемым. № 9. С. 97–105.
- Гузь Ю.А., Кузьмина Ю.В. Трансформация интерактивных форм обучения иностранным языкам в дистанционный формат. № 9. С. 113–118.
- Ерусалимский Я.М. Об универсальности и приложимости математических знаний в обучении математике. № 1. С. 35–41.
- Никонова Е.Н., Харламова О.Ю., Жеребкина О.С., Каткова Н.М. Использование метода case-study для обучения деловому общению на иностранном языке в рамках интернационализации высшего образования. № 9. С. 106–112.
- Оганнисян Л.А., Александрова Н.Г. Реализация образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий. № 4. С. 15–22.
- Оганнисян Л.А., Маслова Е.А. Проектная деятельность современных школьников по направлению робототехники. № 1. С. 42–46.
- Пугач В.А. Академический рисунок и цифровые технологии: возможен ли творческий союз? № 9. С. 119–126.
- Романенко Н.М., Цымбалюк Е.И. Особенности структурно-компонентного состава межкультурной компетенции студента-филолога. № 1. С. 25–34.
- Савченков А.В., Уварина Н.В. Специфические особенности, положительные и отрицательные тенденции в воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования. № 8. С. 73–80.
- Семенова Д.А., Токтарова В.И. Организация проектной деятельности студентов на основе сервисов интернет-технологий. № 4. С. 29–38.
- Татаринцева Н.Е., Кузьминых Г.М. Использование элементов народно-при-

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ахтырский С.П. Формирование целостного взгляда на окружающий мир у

- кладного искусства в развитии графомоторных навыков у старших дошкольников. № 10. С. 87–94.
- Троян Е.И., Муслимов Р.А.* Реализация внутрипредметной интеграции в обучении сотрудников полиции комплексному выполнению боевых приемов борьбы на основе техники бросков борьбы самбо. № 10. С. 95–101.
- Тупкалова Л.Ю.* Модель «перевернутого класса» в рамках дистанционного обучения иностранным языкам студентов неязыковых факультетов. № 10. С. 102–107.
- Цимбалюк А.А., Андриенко А.А.* Лингводидактический потенциал современных английских анекдотов. № 10. С. 108–114.
- Шаповалова Л.И., Хоруженко Н.А.* Структура и методическая организация E-mail-проектов. № 4. С. 23–28.
- Шимичев А.С.* Творчество как компонент методической компетентности учителя иностранного языка. № 8. С. 81–84.
- Шоган В.В., Метелкина Ж.С., Сторожакова Е.В.* Глубинная технология образования в организации просветительской лекции. № 5. С. 51–58.
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**
- Бердянская Ю.В.* Особые образовательные потребности: научные и обыденные представления о студентах с ограниченными возможностями здоровья. № 9. С. 138–142.
- Колодяжная Т.П., Петрова Е.В.* Коррекционная работа по развитию моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями в дошкольной образовательной организации на основе комплексного подхода. № 8. С. 100–108.
- Курушина О.В., Курушина О.В., Саакян Н.А.* Особенности логопедической работы по растормаживанию речи у детей с моторной алалией. № 8. С. 93–99.
- Лызь Н.А.* Концептуальные основы инклюзивного высшего образования. № 8. С. 87–92.
- Можейкина Л.Б., Дегтярева В.В., Жданова И.В.* Профориентация лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: принципы, алгоритмы, инструменты. № 9. С. 129–137.
- Скуратовская М.Л., Романова Е.А.* Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении. № 10. С. 123–132.
- Яковлева Н.Н.* Дистанционные технологии в коррекции нарушений письменной речи у обучающихся с дисграфией. № 7. С. 37–42.
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**
- Барабанова В.Б.* Физическая культура и спорт как площадка продвижения русского языка и русской культуры в иберо-американском мире. № 10. С. 141–147.
- Бирюкова Н.В., Молодожникова Н.М., Макарова Д.В.* Педагогические условия формирования здорового образа жизни современных подростков. № 9. С. 145–152.
- Бондин В.И., Пономарев А.Е.* Концептуальная модель оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности. № 7. С. 45–52.
- Бондин В.И., Толстокова О.Н., Пономарев А.Е., Альказаз Мохаммед Хасан Абас.* Некоторые аспекты теории и практики проектирования индивидуальных программ физического воспитания студентов. № 10. С. 135–140.
- Гайворонский В.Г., Радченко Г.С.* Анализ состояния здоровья студентов Юга России на основе статистических данных онлайн-опросов в 2019 году. № 2. С. 43–48.
- Гареев Д.Р., Могилевская Т.Е., Марчук В.А.* Общие положения саморегуляции на занятиях по физической подготовке. № 2. С. 37–42.
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
- Берил С.И., Васильева Л.И.* Развитие системы высшего педагогического

- образования и науки в классическом университете в Приднестровье. № 8. С. 117–126.
- Бехтер А.Ю.* Формирование профессионального мировоззрения будущих специалистов на основе реализации компетентного подхода. № 10. С. 157–164.
- Волобуева Т.Б.* Актуальное повышение квалификации учителей: продуктивное обучение. № 8. С. 127–134.
- Гузь Ю.А., Мелконян А.А.* Аутентичность учебного контента как мотивирующий фактор изучения иностранного языка студентами (на примере использования художественных фильмов в обучении). № 10. С. 165–171.
- Евланова А.Г.* Технологии развития soft skills в рамках изучения дисциплин информационно-технологического цикла. № 9. С. 188–196.
- Ибрагимов И.Д.* Воспитательная система университета: стратегия формирования межкофессиональной и межкультурной толерантности студентов. № 9. С. 176–181.
- Картушина Н.В.* Анализ теоретических основ проблемы оценки эффективности деятельности преподавателя. № 1. С. 67–75.
- Картушина Н.В.* Математическая модель оценки профессиональной деятельности педагогического работника образовательной организации высшего образования. № 4. С. 48–54.
- Квач Т.Г.* Формирование информационно-образовательной среды для студентов среднего профессионального образования в вузе. № 3. С. 43–48.
- Кирик В.А., Галустян О.В., Бекжанова Н.С., Гусева Т.К.* Наставничество в проектной деятельности как инструмент социального воспитания молодежи. № 4. С. 41–47.
- Кишко О.Н.* Использование креативного потенциала языка в формировании творческих способностей студентов. № 5. С. 61–73.
- Колодовская Е.А.* Проблема развития исследовательской активности студентов-логопедов в системе профессиональной подготовки. № 5. С. 74–80.
- Коломейцева А.А., Гасанова Р.Р.* Модернизация образовательной среды к вызовам цифровизации высшей школы. № 9. С. 167–175.
- Красноруцкая Н.Г., Артаева Г.В., Мутырова А.С., Красноруцкая К.А.* Технология коллективной проектной деятельности студентов в педагогическом образовании. № 10. С. 172–178.
- Кузина И.В., Лёвкина Е.В., Миронычева В.Ф., Федосеева Н.В.* Пути повышения мотивации изучения педагогических дисциплин у студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование». № 8. С. 135–142.
- Микитюк И.В.* Edutainment: дидактика игровых инноваций формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации. № 1. С. 61–66.
- Наумов И.В.* Особенности интеграции цифровых технологий в дисциплину «физическая культура» в дистанционной форме обучения (опыт 2020 г.). № 6. С. 50–58.
- Оганнисян Л.А., Одинцов В.Ю., Маслова Е.А.* Чемпионат WorldSkills и демонстрационный экзамен как инструмент повышения качества среднего профессионального образования. № 9. С. 182–187.
- Орлов А.А.* Обучение будущего учителя педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» как объект научного исследования. № 8. С. 111–116.
- Петрова Н.П., Котов Г.С.* Использование реверсивного обучения в подготовке студентов вуза. № 6. С. 39–44.
- Писаренко В.И., Шепелев А.И.* Особенности термина «критическое мышление» в контексте интегративного подхода к профессиональной подготовке учителей иностранного языка. № 5. С. 81–89.
- Полехина М.М.* Инновационные подходы к преподаванию русского языка как иностранного: работа с литературным текстом. № 10. С. 179–187.
- Толстихина Е.В.* Виртуальная академическая мобильность: возможности и перспективы. № 7. С. 55–60.
- Фиофанова О.А.* Основанная на данных педагогика – стратегическое направле-

- ние педагогического образования: компетенции анализа образовательных данных в профессиональных и образовательных стандартах. № 9. С. 55–166.
- Халиуллина Л.Р.* Деятельность преподавателей вузов по развитию исследовательского мышления у будущих учителей. № 8. С. 143–148.
- Цымбалюк Е.И.* Концепция элективного курса «Русская литература сквозь призму национального характера» как способ формирования межкультурной компетенции студентов-филологов. № 2. С. 51–57.
- Чернышенко О.В.* Опыт применения сервиса Trello в качестве средства мобильного обучения. № 3. С. 49–54.
- Шишлова Е.Э.* Социокультурная идентификация как психологический механизм становления личности в условиях меняющегося мира. № 6. С. 45–49.
- Andrienko A.A.* Teaching online interaction in a foreign language: the latest CEFR implications. № 10. С. 149–156.
- Levchenko V.V., Lukina A.A.* The use of mother tongue in the ESL classroom with students majoring in economics. № 1. С. 49–60.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А.* Психология сознания как методологический ориентир в проектировании целостного образования человека. № 2. С. 60–67.
- Непомнящий А.В.* Нейроэтика: от этимологии и парадигмы к симулякрам и симуляции. № 3. С. 57–67.
- Обухова Ю.В., Еремеева В.А.* Особенности эмоционального, социального интеллекта и самоотношения студентов специального дефектологического образования. № 4. С. 57–62.
- Уварина Н.В., Пахтусова Н.А.* Аксиология становления сетевой идентичности личности в виртуальной среде. № 9. С. 199–204.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Бережная Е.А., Колодяжная Т.П.* Особенности доверия к себе у работников

образовательных организаций. № 9. С. 207–212.

- Дашкина А.И., Яковлева В.М.* Психологические аспекты обучения в сотрудничестве в информационной среде. № 7. С. 63–70.
- Кузенко С.С., Гаркуша Т.В.* Влияние арт-терапии на снижение уровня тревожности у школьников. № 9. С. 221–232.
- Маличенко И.П.* Карьерные ожидания российских аспирантов. № 10. С. 195–204.
- Немешин В.Ю., Швец А.А.* К проблеме формирования стрессоустойчивости у курсантов военного вуза. № 10. С. 189–194.
- Савенкова Т.Д.* Социально-психологические эффекты совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста. № 4. С. 65–71.
- Шалагинова К.С., Декина Е.В.* Оценка удовлетворенности студентов обучением в условиях дистанта как инструмент повышения качества образования. № 9. С. 213–220.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

- Каширская И.К.* Особенности представлений о вине как психологическом феномене у студентов-экстравертов и студентов-интровертов. № 10. С. 215–221.
- Лебеденко О.А., Немтинова А.В.* Исследование взаимосвязи саморегуляции дошкольников и типа родительского отношения. № 9. С. 235–241.
- Маст С.В.* Исследование копинг-ресурсов подростков, воспитывающихся в замещающих и кровных семьях, как важной составляющей их поведенческих паттернов. № 7. С. 82–88.
- Панкратова И.А.* Эффективность методов телесно-ориентированной психотерапии при психологической коррекции профессионального выгорания. № 8. С. 151–157.
- Рогов Е.И., Гаврина А.Л.* Динамика структурных компонентов профессионализации в юношеском возрасте. № 7. С. 73–81.
- Рогов Е.И., Моисеенко О.С.* Особенности представлений девочек и мальчиков

из профильных педагогических классов о своей будущей деятельности. № 10. С. 207–214.

Рогов Е.И., Моисеенко О.С., Гадаборшева З.И. Роль представлений в профессионализации личности обучающихся профильных педагогических классов. № 6. С. 61–70.

Худякова Т.Л., Гридяева Л.Н., Клепач Ю.В. Особенности мотивации учебной деятельности практических психологов образования в процессе профессиональной переподготовки. № 8. С. 158–162.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (A4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://woasfedu.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2020. № 10

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 25.12.2020.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.