

ISSN 2218-7405 (online)

# СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Основан в 2009 г.  
Том 9, № 11, 2018



Главный редактор – **В.Н. Абросимов**  
Зам. главного редактора – **Т.А. Магсумов, П.А. Кисляков**  
Шеф-редактор – **Максимов Я.А.**  
Выпускающие редакторы – **Доценко Д.В., Максимова Н.А.**  
Корректор – **Зливко С.Д.**  
Компьютерная верстка, дизайн – **Орлов Р.В.**  
Технический редактор, администратор сайта – **Бяков Ю.В.**

# RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Founded in 2009  
Volume 9, Number 11 2018



Editor-in-Chief – **V.N. Abrosimov**  
Deputy Editors – **T.A. Magsumov, P.A. Kislyakov**  
Chief Editor – **Ya.A. Maksimov**  
Managing Editors – **D.V. Dotsenko, N.A. Maksimova**  
Language Editor – **S.D. Zlivko**  
Design and Layout – **R.V. Orlov**  
Support Contact – **Yu.V. Vyakov**

Красноярск, 2018  
Научно-Инновационный Центр

----

Krasnoyarsk, 2018

Science and Innovation Center Publishing House

12+

**Современные исследования социальных проблем, Том 9, № 11, 2018, 274 с.**  
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) (свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС 77-39175 от 17.03.2010) и Международным центром ISSN (ISSN 2218-7405).

*Журнал выходит ежемесячно*

**На основании заключения Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России 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.**

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Журнал представлен в полнотекстовом формате в Научной электронной библиотеке в целях создания Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). ИФ РИНЦ 2016 = 0,242.

Адрес редакции, издателя и для корреспонденции:

660127, г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192

E-mail: [sisp@nkras.ru](mailto:sisp@nkras.ru)

<http://ej.soc-journal.ru/>

Учредитель и издатель:

Издательство ООО «Научно-инновационный центр»

**Russian Journal of Education and Psychology, Volume 9, Number 11, 2018, 274 p.**

The edition is registered (certificate of registry EL № FS 77-39175) by the Federal Service of Intercommunication and Mass Media Control and by the International center ISSN (ISSN 2218-7405).

*The journal is published monthly*

All manuscripts submitted are subject to double-blind review.

The journal is included in the Reviewing journal and Data base of the RISATI RAS. Information about the journal issues is presented in the RISATI RAS catalogue and accessible online on the Electronic Scientific Library site in full format, in order to create Russian Science Citation Index (RSCI). The journal has got a RSCI impact-factor (IF RSCI). IF RSCI 2016 = 0,242.

Address for correspondence:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk, 660127, Russian Federation

E-mail: [sisp@nkras.ru](mailto:sisp@nkras.ru)

<http://ej.soc-journal.ru/>

Published by Science and Innovation Center Publishing House

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2018

### Члены редакционной коллегии

*Bădicu Georgian* – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

*Аминов Тахир Мажитович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация);

*Бобкова Елена Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладной экономики и менеджмента, Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Самара, Российская Федерация);

*Волкова Марина Владиславовна* – доктор педагогических наук, директор ЧУ "НИИ Педагогики и Психологии" (Чебоксары, Российская Федерация);

*Гайфутдинов Азат Минабутдинович* – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе, Набережночелнинский государственный педагогический университет (Набережные Челны, Российская Федерация);

*Денисенко Фелицата Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики детства, иностранных языков, информатики и частных методик ФГБОУ ВО "Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева" (Красноярск, Российская Федерация);

*Дьячков Алексей Анатольевич* – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

*Зосименко Оксана Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

*Зубова Яна Валерьевна* – доктор социологических наук, профессор кафедры менеджмента Филиала ФГБОУ ВО «Ухтинский государствен-

ный технический университет» в г. Усинске (Усинск, Российская Федерация);

*Ившина Галина Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им.А.Н.Туполева (Казань, Российская Федерация);

*Каменский Алексей Михайлович* – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

*Мостицкая Наталья Дмитриевна* – кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры культурологии и антропологии ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры» (Москва, Российская Федерация);

*Мухина Татьяна Геннадьевна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры культуры и психологии предпринимательства, ФГАОУ ВО "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского" (Нижегород, Российская Федерация);

*Наумов Петр Юрьевич* – кандидат педагогических наук, помощник начальника отделения правовой работы ФГКУЗ "Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации" (Балашиха, Московская обл., Российская Федерация);

*Серов Николай Викторович* – доктор культурологии, профессор, Оптическое общество имени Д.С. Рождественского (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

*Синагатуллин Ильгиз Миргалимович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

*Соловьев Александр Николаевич* – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (Москва, Российская Федерация);

*Сорокоумова Светлана Николаевна* – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и реабилитационных технологий, ФГБНУ "Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии" (Москва, Российская Федерация);

*Трушников Денис Юрьевич* – кандидат педагогических наук, зам. по УМР, Государственное автономное общеобразовательное учреждение Тюменской области «Физико-математическая школа» (Тюмень, Российская Федерация);

*Тухватуллин Булат Талирович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры автомобилей, бронетанкового вооружения и техники, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Новосибирск, Российская Федерация);

*Финогенова Ольга Николаевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Российская Федерация);

*Фролов Илья Николаевич* – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (Липецк, Российская Федерация);

*Чернявская Валентина Станиславовна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО "Владивостокский государственный университет экономики и сервиса" (Владивосток, Российская Федерация);

*Широкалова Галина Сергеевна* – доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой философии, социологии и политологии ФГБОУ ВО Нижегородская ГСХА (Нижний Новгород, Российская Федерация);

*Шмелева Елена Александровна* – доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Ивановский государственный университет" (Шуя, Российская Федерация).

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-6-14

UDC 378

### PROBLEMS OF TEACHING ACADEMIC DISCIPLINES TO FOREIGN STUDENTS AT THE NORTHERN STATE MEDICAL UNIVERSITY

*Khokhlova L.A., Dynkov S.M., Kiseleva L.G.,  
Tikhonova E.V., Trokhova M.V., Kolodkina O.F.*

*One of the success criteria of the university is the presence of foreign students. Their number in Russian higher educational establishments is increasing constantly. What often attracts foreign students is a possibility of getting education in English that is offered by some Russian universities. It greatly facilitates the learning process for foreigners and at the same time causes lots of problems for the faculty members teaching their disciplines in English. The manuscript objective is to generalize the experience of teaching clinical and theoretical disciplines to foreign students at the Northern State Medical University (NSMU).*

**Results.** *Some basic problems the faculty members face in the learning process have been revealed and analyzed.*

**Practical implications.** *Characteristic features of foreign students and problems occurring in the process of their education should be considered in the organization of academic activity and recommendations development for optimization of the adaptation process in the conditions of educational environment.*

**Keywords:** *foreign students; teaching problems; university; medicine.*

## ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ В СЕВЕРНОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*Хохлова Л.А., Дыньков С.М., Киселева Л.Г.,  
Тихонова Е.В., Трохова М.В., Колодкина О.Ф.*

*Одним из показателей успешности вуза является количество иностранных студентов, число которых в российских высших учебных заведениях постоянно растет. Возможность получения образования на английском языке, которое предлагают некоторые российские вузы, – это то, что привлекает иностранцев. Преподавание на английском языке значительно облегчает процесс обучения и в тоже время создает большое количество проблем для профессорско-преподавательского состава. Целью данной статьи является обобщение опыта преподавания клинических и теоретических дисциплин иностранным студентам в Северном государственном медицинском университете.*

**Результаты.** *Выявлены и проанализированы основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в ходе учебного процесса.*

**Область применения.** *Особенности иностранных студентов и проблемы, возникающие в процессе их обучения, следует учитывать при организации учебного процесса и разработке рекомендаций по оптимизации процесса адаптации в условиях образовательной среды.*

**Ключевые слова:** *иностранные студенты; проблемы преподавания; университет; медицина.*

One of the up-to-date criteria of the university effectiveness is the number of foreign students enrolled in academic programs of higher education. It reflects competitive ability and international recognition of the university [1, 2, 3, 5].

There are a lot of foreign students at the Northern State Medical University (Arkhangelsk) and their number is increasing constantly. Academ-

ic disciplines both theoretical and clinical ones are taught in English as an international language of communication. Such a system of teaching poses a number of organizational, methodical, pedagogical and linguistic problems for the university and for each teacher in particular.

Among students studying in English at the NSMU, the Indians compose the main learning community. English is not a native language for both Indian students and the faculty members of the university. Teachers, while being accustomed to “classical” English taught in Russian schools, often have difficulty in communicating with foreign students. Peculiarities of Indian English often make it difficult for the teachers to understand words pronunciation and their meaning. Language barrier as well as the insufficient number of teachers who are capable of delivering lectures in English are therefore the main problems of teaching foreign students.

In some cases, educational background of foreign students is behind that of the Russian ones and their learning motivation is often considerably lower. From the viewpoint of organizational issues, it should be noted that foreign students are often late for their practical classes and lectures and many absences are without valid excuse. Sometimes they consider it unnecessary to do their home assignment or take study materials from the library. Their behavior can be bad and they can prevent the teacher from conducting the class. It takes a long time for foreigners to start understanding the dos and don'ts of polite manners and traditions of Russian education. This all makes the educational process more complicated.

There are also objective learning difficulties associated with living in a foreign country. Indian students are more likely than the Russian ones to suffer from respiratory diseases. It is partly due to specific climatic and geographical reasons. Arriving in September for the training in Arkhangelsk, they find themselves at the beginning of the cold season and do not always have time to physiologically acclimatize.

Therefore, training and coordinating groups of foreign students coming from a different cultural and linguistic environment is not an easy task [4]. The teacher requires certain severity to organize the learning process, to control class and late attendances. Working with foreign students the teacher has to consider ethnic peculiarities, students' mother



tongue, the level of their educational background, career choice motivation and their efforts to master competences necessary for a medical specialty. Indian students are distinguished by their vivid emotionality, the necessity of a rapid activity change often interpreted as a lack of patience. A variety of attention-getting methods is a kind of problem solution in this case. Case studies, information technologies in the form of presentations and online searching, skill training on phantoms and group work can be used in teaching foreign students [6]. Indian students like specific tasks when they can see and try some devices (inhalers, nebulizers, pulse oximeters). To maintain students' attention during practical classes and lectures, it is effective to use question-answer methods and to give hands-on examples that are always of particular interest to students.

A significant aspect of teaching foreign students is their practical training taking place in different departments of Arkhangelsk clinical hospitals. During the practical training, they do the work of assistant doctors. They participate in daily rounds, diagnostic procedures (endoscopy, ultrasound examination, CT, X-ray examination), operations and dressings. To follow such a course of teaching foreign students, certain level of knowledge of the Russian language is thought to be absolutely necessary. Foreign students with a poor knowledge of Russian cannot communicate with patients and are not able to get necessary information during patient's examination. There is certain logic: the better the student speaks Russian, the better achievements he/she has in clinical disciplines. It is likely to be due to initially better abilities and efforts.

In the opinion of clinical department teachers, the two-step training is a more rational approach in the organization of the learning process. In the first and third years, it is acceptable to deliver lectures in English, but in the fourth and sixth years, it seems more reasonable to conduct classes in Russian. It might increase students' motivation to learn Russian and improve their skill and knowledge they can gain in clinical departments.

Groups of 8–9 students are ideal for the work in clinical departments. In this case, students can practice their skills in patient's examination and disease diagnostics more effectively. Large academic groups fail to ensure such possibilities and are an additional stressing for the teach-

er during practical classes as well as for the department where students have their practical training.

Speaking about the problems of teaching foreign students one cannot but mention the methodological component of the educational process. An important aspect is the availability of study materials. In comparison with foreign universities, there is a certain discrepancy of our subjects. We lack special educational literature in English, which would be adapted to our curricula. For example, General Surgery is not taught in foreign universities and there are no English textbooks that can be used in the course of lectures and classes in the given discipline. The subject of pathology is studied in many European countries and in India. In Russia, medical students study pathologic physiology and pathologic anatomy. As a result, it is the information on pathologic anatomy that is mostly presented in textbooks. Pathophysiology issues are paid little attention to and are practically not considered. One has to synthesize and think something up to give students an idea of the studied material. The most complicated questions are to be explained twice and even three times. Problems with understanding weaken the students' learning interest and their motivation to gain knowledge.

The other side of the question is the preparation of own study materials, textbooks and workbooks in English. Unfortunately, it often becomes a problem of teachers and their departments but not of the university.

### **Conclusions**

Teaching foreign students in English is a necessary component of the image of the medical university. It allows viewing the university as an internationally recognized educational establishment. Quality training of foreign students requires language proficiency of the faculty members, their regular skill improvement in this field, modern material and technological facilities, information and library resources as well as students' adaptation system.

### ***References***

1. Arkhipov A.Yu., Rogova T.M., Savchenkova I.N. Vysshie uchebnye zavedeniya v privlechenii, obuchenii i adaptatsii inostrannykh studentov

- [Higher Educational Establishments in Recruiting, Education and Adaptation of Foreign Students]. *Terra Economicus*, 2013, pp. 32–37.
2. Filimonova N.Yu., Godenko A.E. Eksport obrazovatel'nykh uslug kak sostavlyayushchaya mezhdunarodnoy deyatel'nosti vuzov [Export of Educational Services as a Component of the International Activities of Universities]. *Privolzhskiy nauchnyy vestnik*, 2014, pp. 15–18.
  3. Galyamova E.F., Kudimana G.O. Privlekatel'nost' rossiyskikh vuzov na mezhdunarodnom rynke obrazovatel'nykh uslug [The Attractiveness of Russian Universities in the International Market of Educational Services]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Ekonomika i pravo»*, 2017, pp. 5–9.
  4. Kapezina T.T. Problemy obucheniya inostrannykh studentov v rossiyskom vuze [Problems of Teaching Foreign Students in Russian Universities]. *Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo*, 2014. С. 13–17.
  5. Korobkova S.A., Smykovskaya T.K. Spetsifika obucheniya inostrannykh studentov fizike i matematike v vuzakh Rossii [The specifics of teaching foreign students physics and mathematics in Russian universities]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017. № 7 (120), pp. 63–68.
  6. Solov'eva N.A., Polyakova N.S. Interaktivnye metody obucheniya inostrannykh slushateley podgotovitel'nogo otdeleniya [Interactive methods of teaching foreign students of the preparatory department]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016. № 2. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24339>

### **Список литературы**

1. Архипов А.Ю., Рогова Т.М., Савченкова И.Н. Высшие учебные заведения в привлечении, обучении и адаптации иностранных студентов // *Terra Economicus*, 2013. С. 32–37.
2. Филимонова Н.Ю., Годенко А.Е. Экспорт образовательных услуг как составляющая международной деятельности вузов // *Приволжский научный вестник*, 2014. С. 15–18.
3. Галямова Э.Ф., Кудимана Г.О. Привлекательность российских вузов на международном рынке образовательных услуг // *Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право»*, 2017. С. 5–9.

- Капезина Т.Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Наука. Общество. Государство, 2014. С. 13–17.
- Коробкова С.А., Смыковская Т.К. Специфика обучения иностранных студентов физике и математике в вузах России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 7 (120). С. 63-68.
- Соловьёва Н.А., Полякова Н.С. Интерактивные методы обучения иностранных слушателей подготовительного отделения // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24339>

#### DATA ABOUT THE AUTHORS

**Khokhlova Larissa Aleksandrovna**, Associate Professor, Foreign Language Department, PhD in Psychophysiology  
*Northern State Medical University*  
51, Troitskiy Ave., Arkhangelsk, 163000, Russian Federation  
*lkhokhlova@rambler.ru*  
SPIN-code: 8698-0280

**Dynkov Sergey Mikhaylovich**, Professor, Surgery Department, MD  
*Northern State Medical University*  
51, Troitskiy Ave., Arkhangelsk, 163000, Russian Federation  
*dincov08@rambler.ru*

**Kiseleva Larissa Grigorevna**, Associate Professor, Neonatology and Perinatology Department, PhD in Medicine  
*Northern State Medical University*  
51, Troitskiy Ave., Arkhangelsk, 163000, Russian Federation  
*kis272@yandex.ru*  
SPIN-code: 9774-3360

**Tikhonova Elena Vasilevna**, Associate Professor, Pathologic Physiology Department, PhD in Medicine  
*Northern State Medical University*

*51, Troitskiy Ave., Arkhangelsk, 163000, Russian Federation*  
*tiholog@mail.ru*  
*SPIN-code: 7400-0146*  
*ORCID: 0000-0001-8792-5847*

**Trokhova Mariya Vasilevna**, Associate Professor, Department of Family Medicine and Internal Diseases, PhD in Medicine  
*Northern State Medical University*  
*51, Troitskiy Ave., Arkhangelsk, 163000, Russian Federation*  
*mtrokhova@mail.ru*  
*SPIN-code: 7534-3479*

**Kolodkina Olga Feliksovna**, Professor, Department of Hospital Therapy and Endocrinology, PhD in Medicine  
*Northern State Medical University*  
*51, Troitskiy Ave., Arkhangelsk, 163000, Russian Federation*  
*olgafk@yandex.ru*

### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ**

**Хохлова Лариса Александровна**, доцент кафедры иностранных языков, кандидат биологических наук  
*Северный государственный медицинский университет*  
*пр. Троицкий, 51, г. Архангельск, 163000, Российская Федерация*  
*lkhokhlova@rambler.ru*

**Дыньков Сергей Михайлович**, профессор кафедры хирургии, доктор медицинских наук  
*Северный государственный медицинский университет*  
*пр. Троицкий, 51, г. Архангельск, 163000, Российская Федерация*  
*dincov08@rambler.ru*

**Киселева Лариса Григорьевна**, доцент кафедры неонатологии и перинатологии, кандидат медицинских наук  
*Северный государственный медицинский университет*

*пр. Троицкий, 51, г. Архангельск, 163000, Российская Федерация  
kis272@yandex.ru*

**Тихонова Елена Васильевна**, доцент кафедры патологической физиологии, кандидат медицинских наук  
*Северный государственный медицинский университет  
пр. Троицкий, 51, г. Архангельск, 163000, Российская Федерация  
tiholog@mail.ru*

**Трохова Мария Васильевна**, доцент кафедры семейной медицины и внутренних болезней, кандидат медицинских наук  
*Северный государственный медицинский университет  
пр. Троицкий, 51, г. Архангельск, 163000, Российская Федерация  
mtrokhova@mail.ru*

**Колодкина Ольга Феликсовна**, доцент кафедры госпитальной терапии и эндокринологии, кандидат медицинских наук  
*Северный государственный медицинский университет  
пр. Троицкий, 51, г. Архангельск, 163000, Российская Федерация  
olgafk@yandex.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-15-25

УДК 81.33

## ОСОБЕННОСТИ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧИКОВ

*Аксенова Д.А., Гашиков С.А., Твердохлебов С.Г., Тимофеева С.П.*

**Цель.** Данная статья посвящена вопросам обучения техническому переводу, что является необходимой составляющей переводческой компетенции студентов-специалистов по направлению «Перевод и переводоведение».

**Метод или методология проведения работы.** Основу исследования образуют компаративный и аналитический методы.

**Результаты.** Результаты работы заключаются в том, что при обучении научно-техническому переводу специалист должен получать не только лингвистические, общекультурные знания, но также и технические. Программа обучения в БГТУ «Военмех» включает разделы общезыковой направленности, специальные научные знания, деловое общение и практику перевода в организациях, которые реализуются в письменной и устной коммуникации.

**Область применения результатов.** Результаты исследования могут быть применены в образовательной сфере.

**Ключевые слова:** иностранный язык; грамматика; научный перевод; профессиональная коммуникация; обучение техническому переводу.

## THE PROBLEMS OF TRANSLATION TRAINING OF INTERPRETER-STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

*Aksenova D.A., Gashkov S.A., Tverdokhlebov S.G., Timofeeva S.P.*

**Purpose.** This article is devoted to the organization of educational process for students in the field of “Translation and Translation Studies”.

**Methodology.** *The basis of the research is formed by comparative and analytical methods.*

**Results.** *The results of the study are that while teaching scientific and technical translation a specialist receives not only linguistic, general cultural knowledge, but also technical knowledge. The programme of Baltic State Technical University “VOENMEH” named by D.F. Ustinova includes sections of a general linguistic, special scientific knowledge, business communication and translation practice in organizations that is implemented in written and oral communication.*

**Practical implications.** *The results of the study can be applied in the educational field.*

**Keywords:** *foreign language; grammar; scientific translation; professional communication; master of technical translation.*

Современную эпоху с полным правом можно назвать эпохой глобализации. Процессы глобализации породили потребность для множества людей, чем бы они ни занимались, овладеть средствами общения с представителями других народов. Особенности процессов глобализации и интеграции в современном мире привели к увеличению информационных потоков, стремительное распространение новых технологий международного информационного обмена, интенсивное развитие международного сотрудничества в разных областях деятельности вызвали лавинообразное увеличение спроса на переводческую профессию. На основе проведенного опроса, молодые специалисты в сфере перевода научно-технической литературы и документации на первом этапе своей профессиональной деятельности сталкиваются со следующими лакунами в знаниях: недостаточность знаний в предметной области, трудности в понимании технических терминов, не знание ГОСТов и необходимых для переводческой работы стандартов и т.д. Из чего можно сделать вывод, что подготовка студентов-переводчиков в вузе не соответствует Федеральному государственному стандарту (далее ФГОС), т.к. не формирует у выпускников в полной мере переводческую компетенцию студентов-переводчиков. Поэтому необходимо в рамках



учебного процесса не только знакомить с техническим переводом, но внимания уделить практике перевода научно-технической литературе и документации. В этой связи подчеркивается актуальность проблемы о вузовской подготовке в сфере технического перевода и, в частности, о разработке на новом качественном уровне методики обучения техническому переводу студентов-переводчиков.

Отвечая на эти потребности, многие образовательные учреждения во всех странах стали готовить специалистов разных областей со знанием иностранных языков. 4 года в БГТУ «Военмех» им. Д.Ф. Устинова на факультете Международного и промышленного менеджмента осуществляется подготовка специалистов по направлению «Перевод и переводоведение». Цель образования по этому профилю заключается в обеспечении системы качественной подготовки высококвалифицированных лингвистов-переводчиков, свободно владеющих двумя иностранными языками (английским, немецким или французским), обладающих глубокими знаниями в области теории перевода и изучаемого языка, его стилистических ресурсов и функциональных разновидностей в условиях расширяющегося сотрудничества между странами, давшими новую мотивацию для изучения и функционального использования иностранных языков. В задачи подготовки переводчиков входит формирование умений эффективной межкультурной коммуникации, что обуславливает выбор содержания и методов обучения. Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации носит интегративный характер и осуществляется с учетом необходимости формирования умений эффективной межкультурной коммуникации [8].

Преподавание иностранных языков предполагает комплексный подход, когда в процессе обучения изучаются теоретические аспекты изучаемого языка, его фонетики, лексики, грамматического строя и др. Это позволяет студентам получить разносторонние и глубокие знания в области изучаемого иностранного языка. Кроме теоретических знаний процесс обучения предполагает значительное внимание и прикладным навыкам, тому, что называется «владением» языком. Среди этих навыков – умение выражать свои мысли на

иностранным языке в устной или письменной форме, способность свободно общаться с носителями того или иного языка [1]. Особое место среди практических навыков владения иностранным языком занимают навыки перевода. В.Н. Комиссаров предлагает следующее определение перевода: «Перевод – это вид языкового посредничества, при котором на ПЯ (переводящий язык), создается текст, коммуникативно-равноценный оригиналу, причем его коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении рецептами перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении» [5].

Специалисты-переводчики необходимы во многих сферах международных контактов, и владение навыками перевода оказывается очень полезным в практической работе выпускников. Поэтому обучению этим навыкам должно уделяться серьезное внимание в комплексном процессе обучения иностранному языку [3]. Искусство перевода требует от специалиста владения многими компетенциями, а не только высокого уровня владения иностранным языком. Переводчик должен обладать развитой переводческой интуицией, в основе которой лежат навыки переключения с одного языка на другой. Для быстрого перекодирования текста на язык перевода требуется владение набором возможных вариантов перевода единиц исходного текста на основе контекста [7].

Особое место в подготовке перевода занимают теоретические вопросы: теоретические основы переводческой деятельности; перевод как объект лингвистического исследования; особенности синтаксиса и стилистики различных видов речи; способы и приемы перевода; протокол поведения переводчика. Кроме того для успешного перевода необходимо знание общей и языковой культуры, традиций и быта их народов. Все это впоследствии даст возможность точнее передавать реалии, устойчивые выражения и пр. Таким образом, обучение собственно переводу должно строиться на прочной языковой и страноведческой базе [8].

Особенностью технического перевода является глубокое понимание вопроса и объяснение его доступным языком с учетом всех

особенностей и технических тонкостей переводимого материала [2]. Квалифицированный специалист-переводчик должен прекрасно ориентироваться в специальных терминах. Вне зависимости от того, какой язык берётся за источник перевода, немецкий, французский, английский или другой, специалист, занимающийся оказанием подобного вида услуг. Должен прекрасно разбираться в переводимой тематике, поскольку поверхностных знаний может быть недостаточно. Например, переводы по теме производства баллистических ракет предполагают знание специалистом этой отрасли, её особенностей и возможных нюансов.

Следует отметить, что наибольшую сложность для технического перевода представляют научно-технические переводы из-за обилия терминологии и специальной лексики. Любая неточность и искажение источника могут привести к некорректному содержанию переведённого текста, по этой причине этот вид переводов требуют от специалиста полного понимания того, что ему приходится переводить. Оригинал текста, принадлежа к особому функциональному стилю, может оказывать влияние на переводческий процесс и требовать от переводчика применения особых методов и приемов. Опираясь на оригинал текста, переводчик должен использовать определенные языковые средства, которые характеризуют аналогичный функциональный стиль. Учитывая функциональный стиль, который обладает общими и специфическими языковыми чертами, можно выделить некоторые языковые особенности, влияние которых на ход и результат процесса перевода весьма значительно. Например, в научно-техническом стиле – это лексико-грамматические особенности научно-технических материалов и, в первую очередь, ведущая роль терминологии и специальной лексики. Помимо таких общих особенностей, в каждом языке аналогичный функциональный стиль. Характерными особенностями научно-технического стиля являются его информативность, логичность, точность и объективность, а следовательно ясность и понятность. Чаще всего для точного и корректного перевода научно-технических текстов требуются знания терминологии в отдельной узкой

области. В значительной степени способствует взаимопониманию специалистов и широкое употребление так называемой специальной общетехнической лексики, которая также составляет одну из специфических черт научно-технического стиля. Это – слова и сочетания, не обладающие свойством термина идентифицировать понятия и объекты в определенной области, но употребляемые почти исключительно в данной сфере общения, отобранные узким кругом специалистов, привычные для них, позволяющие им не задумываться над способом выражения мысли, а сосредоточиваться на сути дела. Некорректный перевод может привести к неправильно-му использованию оборудования, что может быть чревато самыми непредсказуемыми последствиями, особенно в военной отрасли. Прекрасные лингвистические знания и умения, возможность передать максимально точно сложные технические моменты изложить простым и доступным языком являются преимуществом на рынке труда. Климзо Б.Н. справедливо отмечал, что «мастерство технического перевода включает в себя отличное чувство своего языка, достаточно глубокое знание иностранного языка, умение пользоваться переводческими приёмами и владение фоновыми техническими знаниями» [5].

Таким образом, научно-технический перевод по специальности является важной составляющей профессионально-ориентированного обучения и играет особую роль при формировании профессиональной компетенции современных студентов-специалистов [4]. Навыки устного и письменного перевода вырабатываются с помощью упражнений, которые базируются на смысловом анализе текста и его частей. К ним относятся: а) упражнения на трансформацию, б) микрореферирование, в) перевод-пересказ, г) абзацно-фразовый перевод без опоры на запись.

Безусловно, при обучении переводу необходимо работать с текстами разных жанров, но опыт показывает, что в практической жизни наиболее востребованными оказываются различные виды информационного перевода (научно-технического и публицистического) [6]. Представляется, что при подготовке переводчиков наибольшее

внимание стоит уделять именно таким текстам. Кроме того, преимуществом таких текстов, с точки зрения обучения переводу, является то, что к ним предъявляются более строгие требования в отношении эквивалентности различных частей текстов перевода и оригинала.

Работа над обеспечением эквивалентности перевода предполагает изучение студентами различных лексических и грамматических конструкций иностранного языка и их употребления в разных контекстах. Такое изучение даст возможность сопоставить эти конструкции, определить, какой уровень эквивалентности может быть установлен между ними. Все это позволит студентам при переводе оперировать большим числом вариантов переводческих решений.

С этой целью нашим вузом был подписан договор о сотрудничестве с переводческой компанией STARSPB, по условиям которого нашему университету была установлена версия Transit NXT CAMPUS. Преподаватели, которые сами являются действующими переводчиками, активно используют ее в процессе преподавания профессионально ориентированного перевода. Знакомство студентов с этой программой начинается с обучающих семинаров, мастер-классов действующих переводчиков, самостоятельных попыток переводов и их совместного анализа и обсуждения. В дальнейшем особое внимание уделяется работе с переводческими базами: использование уже имеющихся, создание и пополнение собственных в непосредственной связи с их будущим направлением профессиональной деятельности. Редактирование текста предполагает проверку выполненного перевода по следующим пунктам: корректность грамматических форм, единообразии терминологии, стилистическая точность и функциональная достоверность. Профессиональная подготовка будущего специалиста особенно эффективна в ходе производственной практики в переводческих компаниях, когда учащийся на практике применяет все полученные знания в ходе обучения, использует виды, приемы и технологии перевода с учетом характера переводимого технического текста, умения пользоваться информационно-поисковыми системами, совершенствовать профессиональные умения в области перевода научно-технической литературы.

Таким образом, работа по обучению переводу должна быть ориентирована на привитие студентам навыка комплексного анализа текста в целом и выработки стратегии перевода, выбора его методов на основе такого анализа. А задачей преподавателя иностранного языка, обучающего переводчиков в техническом вузе является разработка всеобъемлющего подхода, охватывающего формирование у студентов навыка использовать английский язык для практической работы по специальности.

### *Список литературы*

1. Абросимов А.Г. Информационно-образовательная среда учебного процесса в вузе. М. Образование и Информатика, 2004. 256 с.
2. Алексеева Л.М. Специфика научного перевода. Пермь: Пермский государственный университет, 2002. 132 с.
3. Аникеева И.Г. Условие формирования готовности студентов переводческой деятельности. Сб. науч. Тр. Междунар. науч.-метод. конф. 2014. Изд-во: Самарский государственный университет, 2014. С. 81–85.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
5. Климов Б.И. Ремесло технического переводчика. М.: “Р. Валент”, 2006. 508 с.
6. Красневская З.Я. Этот скучный перевод: об особенностях англоязычных научно-технических текстов, и не только о них: Практическое пособие. Минск: Дикта, 2009. 172 с.
7. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974. 216 с.
8. Тимофеева С.П. Формирование культурного опыта иностранных студентов в условиях искусственной и естественной языковой среды // Русский язык и русская литература в XXI веке: развитие, изучение, обучение материалы докладов и сообщений XVIII международной научно-методической конференции. Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна. 2013. С. 208–212.

### References

1. Abrosimov A.G. *Informatsionno-obrazovatel'naya sreda uchebnogo protsessa vvuze* [Information and educational environment of the university learning process]. M. Education and Computer Science, 2004. 256 p.
2. Alekseeva L.M. *Spetsifika nauchnogo perevoda* [Specificity of scientific translation]. Perm: Perm State University, 2002. 132 p.
3. Anikeeva I.G. *Uslovie formirovaniya gotovnosti studentov perevodcheskoy deyatel'nosti. Sb. nauch. Tr. Mezhdunar. nauch.-metod. konf. 2014* [The condition of the formation of readiness of students of translation activities. Sat scientific Tr. International scientific method. conf. 2014]. Publishing house: Samara State University, 2014, pp. 81–85.
4. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (Lingvisticheskie aspekty)* [Translation Theory (Linguistic Aspects)]. M.: Higher. school., 1990. 253 p.
5. Klimzo B.I. *Remeslo tekhnicheskogo perevodchika* [Craft technical translator]. M.: “R. Valent”, 2006. 508 p.
6. Krasnevskaya Z.Ya. *Etot skuchnyy perevod: ob osobennostyakh anglo-yazychnykh nauchno-tekhnicheskikh tekstov, i ne tol'ko o nikh* [This boring translation: about the peculiarities of English-speaking scientific and technical texts, and not only about them]: A practical guide. Minsk: Dikta, 2009. 172 p.
7. Retsker Ya.I. *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika* [Translation Theory and Translation Practice]. M., 1974. 216 p.
8. Timofeeva S.P. *Formirovanie kul'turnogo opyta inostrannykh studentov v usloviyakh iskusstvennoy i estestvennoy yazykovoy sredy* [Formation of the cultural experience of foreign students in an artificial and natural language environment]. *Russkiy yazyk i russkaya literatura v XXI veke: razvitie, izuchenie, obucheniematerialy dokladov i soobshcheniy XVIII mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii* [Russian language and Russian literature in the XXI century: development, study, teaching materials of reports and communications of the XVIII International Scientific and Methodological Conference]. St. Petersburg State University of Technology and Design. 2013, pp. 208–212.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Аксенова Дарья Алексеевна**, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики  
*БГТУ «Военмех» им. Д.Ф.Устинова*  
*1-я Красноармейская, 1, г. Санкт-Петербург, 190005 Российская Федерация*  
*[axenovadasha@mail.ru](mailto:axenovadasha@mail.ru)*

**Гашков Сергей Александрович**, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, кандидат философских наук  
*БГТУ «Военмех» им. Д.Ф.Устинова*  
*1-я Красноармейская, 1, г. Санкт-Петербург, 190005 Российская Федерация*  
*[sgachkov@hotmail.com](mailto:sgachkov@hotmail.com)*

**Твердохлебов Сергей Георгиевич**, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики  
*БГТУ «Военмех» им. Д.Ф.Устинова*  
*1-я Красноармейская, 1, г. Санкт-Петербург, 190005 Российская Федерация*

**Тимофеева Софья Павловна**, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики  
*БГТУ «Военмех» им. Д.Ф.Устинова*  
*1-я Красноармейская, 1, г. Санкт-Петербург, 190005 Российская Федерация*  
*[timofeeva\\_sp@bk.ru](mailto:timofeeva_sp@bk.ru)*

## DATA ABOUT THE AUTHORS

**Aksenova Daria Alekseevna**, Senior Lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics  
*Baltic State Technical University “VOENMEH” named by D.F. Ustinova*  
*1<sup>st</sup>, Krasnoarmeyskaya St., St.Petersburg, 190005, Russian Federation*



*axenovadasha@mail.ru*

*ORCID: 0000-0003-2901-6332*

**Gashkov Sergey Aleksandrovich**, Assistant professor Department of Theoretical and Applied Linguistics, Ph.D. in Philosophy  
*Baltic State Technical University “VOENMEH” named by D.F. Ustinova,*  
*1<sup>st</sup>, Krasnoarmeyskaya St., St.Petersburg, 190005, Russian Federation*  
*sgachkov@hotmail.com*

**Tverdokhlebov Sergey Georgievich**, Senior Lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics  
*Baltic State Technical University “VOENMEH” named by D.F. Ustinova,*  
*1<sup>st</sup>, Krasnoarmeyskaya St., St.Petersburg, 190005, Russian Federation*

**Timofeeva Sofia Pavlovna**, Senior Lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics  
*Baltic State Technical University “VOENMEH” named by D.F. Ustinova,*  
*1<sup>st</sup>, Krasnoarmeyskaya St., St.Petersburg, 190005, Russian Federation*  
*timofeeva\_sp@bk.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-26-38

УДК 37.022

## ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Борисова Л.П., Никифорова Е.П., Макарова Р.П.*

*В данной статье рассмотрены вопросы развития связной русской речи учащихся начальных классов. Данный вид деятельности обучающихся является продуктивным, если в основе этой работы лежит текстоцентрический подход и на уроках русского языка и литературного чтения, при котором текст рассматривается как наивысшая коммуникативная единица речи. Целью статьи является исследование основных причин затруднения, с которыми встречаются обучающиеся начальной школы при продуцировании связной русской речи. Для решения данной цели нами поставлены следующие задачи: выявить проблемы, встречающиеся у учителей начальных классов при организации обучения текстам различных стилей, типов и жанров на уроках русского языка; рассмотреть формы организации деятельности учащихся при работе над текстом; предложить типы заданий и виды работы с текстом. Нами использованы такие методы, как: анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы; наблюдение; прогнозирование; систематизация и обобщение. По исследуемой проблеме обосновано видение авторов, определены психолого-педагогические условия, обеспечивающие позитивную динамику в развитии коммуникативных компетенций учащихся-билингвов. С целью повышения эффективности обучения русскому языку в качестве основного дидактического материала использованы тексты различных стилей, типов и жанров. При этом следует придерживаться принципа: от простого к сложному и такого алгоритма, как анализ готового текста; работа над структурой самостоятельно создаваемого текста; составление собственного текста по заданной теме на*

*основе «речевых заготовок», редактирование и совершенствование написанного. Текстцентрический подход в обучении учащихся младших классов позволяет на уроках русского языка целенаправленно отрабатывать практические действия по овладению речью как реальной деятельностью общения. Для выработки метапредметных умений следует текстцентрический подход применять на уроках родного и иностранного языков.*

**Ключевые слова:** начальная школа; обучение русскому языку; текстцентрический подход; коммуникативная компетенция; развитие связной речи.

## TEXTOCENTRIC APPROACH TO TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

***Borisova L.P., Nikiforova E.P., Makarova R.P.***

*This article considers development of primary school students' coherent Russian speech. This kind of activity is believed to be quite productive provided it is based on the textocentric approach, the text being regarded as the highest communicative unit of speech. The purpose of the article is to study what causes main difficulties that primary school students face when producing a coherent Russian speech. To achieve this goal, the following tasks were set: to identify problems that primary school teachers encounter while organizing teaching texts of various styles, types and genres at Russian language lessons; to consider organization forms of students' activities when working on the text; to suggest applying particular types of tasks and ways of working with texts. The following scientific methods were used: analysis of psychological, pedagogical and linguistic literature; observation; forecasting; systematization and generalization. The authors' vision on the topic under study was substantiated, as well as the psychological and pedagogical conditions that ensure the positive dynamics in the development of bilingual students' communicative competencies were defined. In order to increase the effectiveness of teaching Russian, texts of various styles, types and genres*

*were used as the main didactic material. In this case, one should adhere to the principle from simple to complex, following the algorithm: analysis of the finished text, work on the structure of one's own created text, compiling a text based on a given topic using "ready-made speech samples", editing and improving the written text. The textocentric approach to teaching primary school students allows carrying out purposeful work at Russian language lessons aimed at practical actions for mastering speech as a real communication activity. In order to develop metasubject skills, the textocentric approach should be used at both native and foreign languages lessons.*

**Keywords:** *primary school; teaching the Russian language; textocentric approach; communicative competence; coherent speech development.*

В условиях глобальных преобразований общества становится востребованной активная и творческая личность. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования нацелены на формирование и развитие коммуникативных компетенций обучающихся на основе системно-деятельностного подхода. Коммуникативная компетенция дает возможность обучающимся средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуациями общения в рамках той или иной сферы деятельности. Важнейшим компонентом коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку в начальной школе является текст. «Текст – это продукт речевой деятельности, словесное произведение, реализующее поставленную цель» [1, с. 34]. Таким образом, он является основной коммуникативной единицей речи.

Развитие связной речи на уроках русского языка позволяет вести целенаправленную систематическую работу над текстом, поэтому современная методика обучения русской речи не может не учитывать фундаментальные положения лингвистики текста. Проблема создания текстов различных стилей занимает важное место в современных лингвистических и методических исследованиях. Анализ лингвистической, психолингвистической и методической литературы показал, что исследуемой проблеме посвящены научные труды

таких ученых, как Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, В.В. Виноградов, В.Г. Гак, И.Р. Гальперин, Н.Д. Зарубина, И.А. Зимняя, Н.А. Ипполитова, Н.С. Валгина, Л.М. Лосева, Е.П. Никифорова, Е.И. Пассов, Е.А. Реферовская, Е.А. Быстрова, М.Т. Баранов, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Рамзаева Т.Г. и др.

По мнению авторитетных исследователей «Теоретическим обоснованием текстоцентрического принципа являются следующие положения: использование языка заключается прежде всего в создании текстов, чтобы говорить или писать на данном языке; изучение текстов как готовых, сложившихся речевых произведений может рассматриваться как изучение языка в действии: текст с этой точки зрения выступает как результат использования системы языка и ее строевых элементов, и при восприятии этого текста мы наблюдаем, как функционировал язык и как он использовался тем, кто создал данный текст» [2, с. 4]. Главной целью текстоцентрического принципа обучения русскому языку является развитие познавательных, интеллектуальных умений и навыков, формирование личностных качеств обучающихся. Основным средством организации образовательного процесса по русскому языку в школе выступают научные, художественные, публицистические, официально-деловые тексты, каждый из которых имеет свою структуру, лексические, морфологические, синтаксические, стилистические особенности и другие типологические характеристики. Текстоцентрический подход в обучении русскому языку является методологической основой образовательного процесса, в котором текст становится эмоционально воздействующим объектом изучения, направленным на организацию деятельности обучающихся, способствующей достижению личностных, метапредметных и предметных результатов. Согласно Л.Г. Ларионовой, текст является средством познания языка как полифункционального явления; он является важнейшим средством приобщения к русской культуре; на его основе осуществляется познание грамматических категорий, языковых явлений, формируются система лингвистических понятий; текст выступает как речевое произведение; результат использования системы языка и основное

средство овладения устными и письменными формами русской речи; он является средством создания ситуаций, на которых осуществляется реальное общение [3, с. 4]. Работа над текстом, помимо обогащения словарного запаса, стимулирует речевую деятельность обучающихся и является основой для создания собственных текстов. Текстцентрический подход в обучении русскому языку обеспечивает целостность процесса формирования языковой, лингвистической и коммуникативной компетентности обучающихся.

По мнению С.Д. Томиловой, обучающиеся не умеют выражать свое отношение к описываемым событиям, образно передавать свои мысли. В их самостоятельно составленных речевых произведениях преобладает в основном только последовательность событий, что свидетельствует о неумении пользоваться в речи такими лексическими средствами выразительности, как эпитеты, сравнения, фразеологические обороты. Как правило, обучающиеся обладают слабым запасом представлений, их фантазии зачастую оторваны от действительности, у них слабо развито умение комбинировать свои представления. Это приводит к тому, что дети часто не могут воплотить свой замысел, подчинить работу своего воображения теме творческого рассказа [4, с. 103].

На основе анализа текстов различных типов и функциональных стилей обучающиеся наблюдают факты языка, усваивают речевые понятия, на их базе формируют навыки интерпретации и порождения текстов. Опора на текст позволяет объединить процессы формирования языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, обеспечивает органическое единство познания системы, структуры языка и развития связной устной и письменной речи.

Как показывает практика, обучающиеся начальных классов недостаточно владеют умением анализировать и продуцировать тексты. Это, прежде всего, связано с тем, что на уроках русского языка уделяется недостаточное внимание работе с текстом, а язык изучается как система лексических, грамматических форм. Обычно в начальных классах учителя ограничиваются такими формами письменных работ, как диктант, изложение и сочинение. Систематическая работа

с текстом, как правило, начинается в средних и старших классах. На наш взгляд, следует начать работу над текстом с первого класса, следуя дидактическому принципу от простого к сложному. Главной задачей коммуникативного обучения является то, что обучающиеся должны уметь соотносить цель деятельности с речевым высказыванием. Работа над текстом на уроках русского языка имеет большой воспитательный потенциал для формирования всесторонне развитой личности.

Для формирования речевых навыков младший школьный возраст чрезвычайно важен, так как именно в этот период у обучающихся закладываются основные коммуникативные компетенции. Особенностью детей в современном обществе является то, что они воспринимают информацию в основном визуально, так как они виртуозно пользуются электронными средствами. Очень важно учителю опираться и на такое качество учащихся младших классов, как любознательность. Современное образовательное пространство А.Г. Асмолов характеризует как: «Образование в сетевом столетии становится массовой системой коммуникации. Таких скоростных изменений, с которыми мы сейчас имеем дело, не было никогда. Сегодняшние дети – дети сетевого столетия, приобщающиеся к информационной социализации» [5, с. 7]. Речь, являясь сложным психофизиологическим процессом, сопровождает человека на протяжении всей его жизни, но основной фундамент закладывается в младшем возрасте. Желание и стремление выразить свои чувства и мысли является главным условием порождения речи в устной или письменной форме. Мотив порождает интенцию, путь, который позволяет достигать коммуникативные цели. Выбор стратегий зависит от конкретной речевой ситуации. Выбрав путь, говорящий реализует свои намерения в определенных речевых высказываниях, таким образом, решая конкретные жизненные задачи. Нельзя не согласиться с мнением исследователей Б.Ц. Бадмаевым и А.А. Малышевым о том, что речевая деятельность только тогда является деятельностью, когда она вызвана реальной потребностью говорящей или пишущей личности, мотивирована ее желанием передать кому-то мысль, мнение, информацию, идею с целью к чему-то подвигнуть

собеседника (читателя), когда средством ее является авторский язык самого говорящего или пишущего, пусть не очень на первых порах грамотной, но зато собственный, выбранный именно для удовлетворения данной потребности, данного мотива и достижения этой конкретной цели [6, с. 27]. Таким образом, на уроках русского языка в начальных классах учитель должен уделять внимание тому, как вызвать у обучающихся потребность высказывать свои мысли и научить планировать речь для решения поставленных задач. Для того чтобы формулировать свои мысли обучающиеся, должны овладеть всеми видами речевой деятельности. В младшем школьном возрасте, в отличие от дошкольного, дети начинают осознавать причинно-следственные связи, соотносить слова, словосочетания и предложения с лексическими и грамматическими категориями. В этом возрасте развита наглядно-образная память. Они лучше и быстрее запоминают и сохраняют в памяти события, лица, предметы, факты, чем определения, описания и объяснения. В этот период важно, опираясь на жизненный опыт обучающихся, на их интересы и потребности, научить правильно и точно употреблять слова, строить предложения, пересказывать и излагать свои мысли. Это дает учителю возможность опираться на такие мыслительные категории, как абстрагирование и обобщение,

В данный период обучения наиболее эффективными являются такие формы работы, как групповая деятельность. Такая форма работы позволяет обучающимся отстаивать свое мнение, слушать внимательно друг друга, дискутировать и представлять работу группы. У обучающихся повышается мотивация к обучению и поднимается самооценка, а также ответственность за результаты общего труда. В начальной школе следует обратить внимание на технологию уровневой дифференциации, создание комфортных условий для обучающихся с разными способностями и интересами.

Следует создавать благоприятную речевую среду, практиковать слушание художественных текстов в исполнении дикторов, мастеров словесного искусства, следует организовать такие условия, чтобы у детей появилось желание высказывать свои мысли. В результате ау-



дирования русской литературной речи у обучающихся формируется чувство языка. К сожалению, на уроках русского языка среде учителя не всегда могут опираться на языковую интуицию детей-билингвов, так как речевая среда не позволяет это делать. Обучение русскому языку в якутской школе должно быть направлено на формирование способности учащихся решать языковыми средствами те или иные задачи в разных сферах и ситуациях обучения. В этом плане развитие речи происходит в процессе работы с текстом. Через него происходит приобщение обучающихся к русской словесности. Опора на текст при изучении грамматического материала создает условия для духовно-нравственного воспитания школьников и развития их творческих способностей. На наш взгляд, в качестве дидактического материала также следует использовать публицистические тексты из детских журналов и газет, постепенно приобщая учащихся к написанию собственных заметок, небольших репортажей с места событий и хроники.

С начальных классов школьники учатся правильно формулировать и оформлять мысли. Формирующаяся речь постепенно становится связной, позволяющая излагать сложные смысловые понятия. Постепенное обогащение словарного состава учащихся терминологией, позволяет им выражать мысли точно и лаконично. На данном этапе большую роль играет использование репродуктивных методов. Развитая связная речь школьников младших классов позволяет им успешно усваивать другие школьные предметы. Работа по развитию связной речи позволяет постепенно употреблять усвоенные слова и их сочетания в предложениях, сложных синтаксических целых, самостоятельно конструировать несложные тексты, определять тему высказывания, формулировать основную мысль, составлять план.

Для формирования навыков продуцирования текстов необходима специально разработанная методическая система, которая включает материалы, имеющие огромные дидактические возможности. Учебные тексты нацелены на обогащение чувств обучающихся, формировать определенное отношение к окружающей действительности.

На уроках русского языка работа с текстом должна проводиться комплексно. Н.В. Кулибина предлагает организовать работу с те-

стом в четыре этапа: предтекстовая работа, представление текста, притекстовая работа и послетекстовая работа [7, с. 167]. Мы также считаем, что при развитии и совершенствовании умений и навыков построения текстов необходимо следовать следующим этапам работы: 1) анализ текста-образца; 2) составление текста на основе языковых материалов; 3) конструирование текстов; 4) совершенствование написанного. При этом необходимо соблюдать дидактические требования постепенного и последовательного усвоения языкового материала [8, с. 53].

Анализ изучаемого текста начинается с выполнения заданий, связанных с речевым развитием школьников. Это выразительное чтение текста, определение темы, основной мысли, типа, стиля, жанра; составление простого или сложного плана или алгоритма действия. Аналитическая деятельность обучающихся направлена на формирование и развитие умения понимать содержания текста, осмысливать речевые единицы. Применяются различные виды анализа: коммуникативный, композиционный, речевой, языковой и стилистический. Эти виды работ школьникам дают возможность осознавать зависимость содержания и его речевого оформления от коммуникативных установок автора, которые диктует ему речевая ситуация.

На втором этапе обучающиеся коллективно подбирают слова, словосочетания, речевые конструкции для составления собственного текста, обсуждают анализируют их.

Как показывает практика, наиболее эффективными при работе с текстами различных стилей, типов и жанров в начальной школе являются следующие виды работ: определение темы и микротем; деление текста на абзацы; формулирование основной идеи текста; нахождение в тексте ключевых слов и мыслей; определение значения слов по контексту и умение работать со словарными статьями; формулирование вопросов по содержанию текста; дополнение текста новыми идеями; трансформирование текстов; умение работать с деформированными текстами; составление текста по заданному началу; умение писать текст-рассуждение по схеме: тезис, доказательство, вывод и др.

## **Выводы**

Работа над текстом на уроках русского языка в начальных классах должна учитывать и тот факт, что изменилась его природа, современный текст стал невербальным, чаще встречается в виде рисунков, схем, таблиц и диаграмм. Главной отличительной чертой новых текстов является их лаконичность. Школьники все чаще слышат тексты, звучащие из электронных источников. Следует тщательно отбирать тексты в качестве дидактического материала. Они должны соответствовать возрастным особенностям восприятия ученика, читательским и жизненным интересам школьника, чтобы превратить обучение в увлекательный процесс. Обучать работе с текстами следует с повествования, затем переходить к текстам типа описания и рассуждения. В начальных классах в качестве дидактического материала следует обращаться к таким жанрам, как сказка, загадки, считалки, небылицы и перевертыши, небольшие сочинения в виде киносценариев, поздравительные письма, объявления, информационная заметка в газету, репортаж с места событий, аннотация и другие. В основе работы над текстами различных типов, стилей и жанров должна лежать идея смыслового чтения, которая предполагает работу на метапредметном уровне. Если на начальном этапе обучения главная цель – научить читать, то в основной школе чтение становится средством для обучения, понимание содержания других более сложных предметных областей. Системная работа над текстом, предложенная в статье, является основой для продуцирования собственных текстов младшими школьниками. Текстцентрический подход в обучении русскому языку позволяет учителю вызвать у детей потребность высказывать свои мысли.

В перспективе при рассмотрении данной проблемы следует учитывать интерферирующее влияние родного языка учащихся-билингвов. Как известно, русский и якутский языки типологически являются разноструктурными. К примеру, в якутском языке отсутствуют предлоги, видовая оппозиция глаголов, категория рода существительных, категория числа прилагательных, полные и краткие прилагательные. В русском и якутском языках имеются несоответ-

ствия в залогах и наклонениях глаголов, различия в употреблении падежных форм существительных. Это должно учитываться при создании текстов учащимися-билингвами.

### *Список литературы*

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учиться. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 256 с.
2. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. М.: Наука, 1991. 240 с.
3. Ларионова Л.Г. Методика преподавания русского языка. Пособие для учителя [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 2010. <http://www.refdb.ru> (дата обращения: 07.12.18).
4. Томилова С.Д. Формирование художественно-речевых умений старших дошкольников в процессе творческого рассказывания // Педагогическое образование. Екатеринбург: Издательство УрГПУ. №2, 2009. С. 100–107.
5. Асмолов А.Г. Что я думаю о детях: образование и воспитание в меняющемся мире. М., 2012. 47 с.
6. Бадмаев Б.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. М., 1999. 221 с.
7. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб: Златоуст, 2001. 264 с.
8. Самсонова Т.П., Евсеева К.С., Никифорова Е.П. Текст как основа развития связной речи учащихся якутских школ. Якутск: Нац. кн. изд-во “Бичик”, 1995. 96 с.

### *References*

1. Akishina A.A., Kagan O.E. *Uchimsya uchit'sya. Dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Learning to learn. For the teacher of Russian as a foreign language]. M.: Russian language. Courses, 2016. 256 p.
2. Kubryakova E.S., Shakhnarovich A.M., Sakharny L.V. *Chelovecheskiy faktor v yazyke: Yazyk i porozhdenie rechi* [The human factor in language: Language and speech generation]. M.: Science, 1991. 240 p.

3. Larionova L.G. Metodika преподаvaniya russkogo yazyka. Posobie dlya uchitelya [Methods of teaching Russian language]. Teacher's Manual. M.: Education, 2010. <http://www.refdb.ru>
4. Tomilova S.D. Formirovanie khudozhestvenno-rechevykh umeniy starshikh doshkol'nikov v protsesse tvorcheskogo rasskazyvaniya [Formation of artistic and speech skills of senior preschoolers in the process of creative storytelling]. *Pedagogicheskoe obrazovanie* [Pedagogical education]. Ekaterinburg: Publishing UrGPU. №2, 2009, pp. 100–107.
5. Asmolov A.G. *Chto ya dumayu o detyakh: obrazovanie i vospitanie v menyayushchemsya mire* [What I think about children: education and upbringing in a changing world]. M., 2012. 47 p.
6. Badmaev B.Ts., Malyshev A.A. *Psikhologiya obucheniya rechevomu masterstvu* [The psychology of learning speech skills]. M., 1999. 221 p.
7. Kulibina N.V. *Zachem, chto i kak chitat' na uroke. Khudozhestvennyy tekst pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Why, what and how to read in class. The artistic text in the study of Russian as a foreign language]. St. Petersburg: Zlatoust, 2001. 264 p.
8. Samsonova T.P., Evseeva K.S., Nikiforova E.P. *Tekst kak osnova razvitiya svyaznoy rechi uchashchikhsya yakutskikh shkol* [The text as a basis for the development of coherent speech of students of Yakut schools]. Yakutsk: Nat. Prince publishing house "Bichik", 1995. 96 p.

#### ДАнные ОБ АВТОРАХ

**Борисова Лена Павловна**, доцент, к.ф.н., кафедра начального образования Педагогического института  
*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова*  
ул. Белинского, 58, г. Якутск, 677000, Российская Федерация  
[lebor99@mail.ru](mailto:lebor99@mail.ru)  
ORCID: 0000-0001-8114-0627

**Никифорова Евдокия Павловна**, заведующая кафедрой, д.п.н., профессор, кафедра методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова*  
*ул. Белинского, 58, г. Якутск, 677000, Российская Федерация*  
*toner@mail.ru*  
*ORCID: 0000-0001-8436-9611*

**Макарова Розалия Петровна**, старший преподаватель, кафедра методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета  
*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова*  
*ул. Белинского, 58, г. Якутск, 677000, Российская Федерация*  
*makarovarp@mail.ru*

#### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Borisova Lena Pavlovna**, Associate Professor, PhD in Philology, Department of Primary Education of Pedagogical Institute  
*M.K. Ammosov North-Eastern Federal University*  
*58, Belinsky str., Yakutsk, 677000, Russian Federation*  
*lebor99@mail.ru*  
*ORCID: 0000-0001-8114-0627*

**Nikiforova Evdokia Pavlovna**, Manager of Department, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of a Technique of Teaching Russian and Literature of Philological Faculty  
*M.K. Ammosov North-Eastern Federal University*  
*58, Belinsky str., Yakutsk, 677000, Russian Federation*  
*moner@mail.ru*  
*ORCID: 0000-0001-8436-9611*

**Makarova Rosalia Petrovna**, Senior Teacher, Department of a Technique of Teaching Russian and Literature of Philological Faculty  
*M.K. Ammosov North-Eastern Federal University*  
*58, Belinsky str., Yakutsk, 677000, Russian Federation*  
*makarovarp@mail.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-39-48  
УДК 371.261

## ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ ВО ФРАНЦИИ

*Воробьева С.Г., Воробьева А.Ю., Крашенинникова Е.И.*

*В статье рассматривается проблема совершенствования системы оценивания в соответствии с нуждами общества в конкретный период времени.*

***Цель.** Основной целью статьи является анализ научной литературы, выявляющей различные подходы к оцениванию образовательных результатов учебной деятельности во Франции. Авторы также сравнивают взгляды на оценивание, представленные в работах известных французских педагогов, психологов и деятелей в сфере образования.*

***Метод или методология проведения работы.** Теоретический анализ психолого-педагогической литературы французских ученых, принцип системности, структурности и преемственности.*

***Результаты.** Результаты работы заключаются в том, что авторы, анализируя полученные данные, делают вывод о том, что оценивание учащихся по компетенциям исключает селективность и более точно отражает достижения учащихся. Наиболее оптимальным подходом может стать сочетание традиционного и инновационного методов оценивания.*

***Область применения результатов.** Представленные в статье данные могут быть использованы отечественными педагогами для совершенствования системы оценивания, существующей в современной России.*

***Ключевые слова:** образовательные результаты; система оценивания; компетенции; оценка; прогресс в обучении; формативное оценивание; методология оценки.*

## TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACHES TO THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL RESULTS IN FRENCH SCHOOLS

*Vorobieva S.G., Vorobieva A.Yu., Krasheninnikova E.I.*

*The article deals with the problem of improving the assessment system according to the social needs in a specific period of time.*

**Purpose.** *The main purpose of the paper is to analyze the scientific literature on various approaches to the assessment of educational results in France. The authors also compare the views on assessment presented in the works of famous French teachers, psychologists and educational figures.*

**Methodology.** *Theoretical analysis of psychological and pedagogical literature of French scientists; principle of consistency, structuredness and continuity.*

**Results.** *The results of the work are as follows: having analyzed the data, the authors make a conclusion that schoolchildren's assessment according to their competences eliminates selectivity and reflects their achievements more accurately. The best approach could be a combination of traditional and innovative assessment methods.*

**Practical implications.** *The data presented in the paper can be used by teachers in Russia to improve the modern assessment system that exists in the country.*

**Keywords:** *educational results; grading system; competencies; assessment; learning progress; formative evaluation; evaluation method.*

Во все времена одним из важнейших аспектов процесса обучения являлась проверка знаний учащихся. Данный факт не является удивительным, поскольку именно во время проверки учителя стремятся выявить достижения школьников, а также указать им на пробелы в учебной подготовке. Кроме того, проверка знаний – это неотъемлемый процесс закрепления, уточнения и систематизации знания и умения, приобретенных учащимися во время предыдущих занятий. Более того, полученная в ходе проверки информация



о степени освоения материала помогает педагогам корректировать процесс изучения нового материала.

В настоящее время стало достаточно распространено такое понятие, как гуманизация образования. Оно подразумевает необходимость саморазвития личности, выработку общечеловеческих ценностей и всестороннюю оптимизацию взаимодействия личности и социума. Однако в рамках школьного образования ценности гуманизма (ориентация на личность, ее развитие) вступили в острое противоречие с традиционной системой оценивания (оценка знаний, умений, навыков).

Следовательно, перед современными педагогами встает проблема поиска решения научной проблемы оценивания образовательных результатов, что и побуждает их изучать как отечественный, так и зарубежный опыт по данному вопросу. Изучение литературы, посвященной обозначенной проблеме, позволило выявить ценный опыт, накопленный образовательной системой Франции.

Система оценки знаний во Франции подвергалась критике с самого начала своего существования. Период самой ожесточенной критики образования пришелся на 1920-е годы. Именно тогда возникла наука досимология, основной целью которой до сих пор является изучение основных методов оценки знаний. Автором досимологии принято считать Анри Пьерона, в работах которого в 1922 году и был впервые употреблен этот термин. В настоящее время во Франции этой проблемой занимаются многие исследователи, в том числе Андрэ Антиби [1] и Пьер Мерль.

Система оценки знаний во Франции чаще всего становилась объектом внутренней критики со стороны преподавателей и прогрессивных педагогов. В 1960-х годах педагоги искали способы улучшить систему оценки: они хотели, чтобы она как можно точнее соответствовала нуждам общества того периода времени. После событий 1968-го года, когда по Франции прокатилась волна студенческих волнений, во Франции был объявлен бойкот экзаменам. Этот год также считается годом реформ во многих областях, в том числе и в сфере образования.

Вот выводы совета по оценке знаний в 1968-ом году: «Излишки индивидуализмадолжны быть упразднены, мы должны отказаться от принципа сортировки учеников, развивая работу в группах, пытаясь заменить традиционные отметку на качественную оценку суказаниемуровня (А, В, С, D, E)» [8].

Тем не менее, министр образования Эдгар Фор заявил о необходимости идти дальше. Наиболее важным ему казался «прогресс ученика по отношению к себе». Министр принял решение заменить шкалу оценки знаний следующим образом: отметка «отлично» соответствовала букве А, отметка «хорошо» – букве В, «посредственно» – букве С, «очень посредственно» – букве D, и откровенно «плохо» – букве E. Авторы проекта считали, что оценивание знаний от 0 до 20должно быть упразднено без малейшего сожаления. Они обосновывали свое нововведение тем, что новая система была более рациональной. По мнению авторов проекта, в старой «проверенной» системе кристаллизовалась все худшее, что было в образовании, а именно режим селекции и отбора [2].

Не смотря на продолжительные дебаты и эксперименты, данная система не прижилась во Франции. Со временем она ушла, и в настоящий момент шкала оценки вернулась к прежней от 0 до 20.

В последнее время модным стало оценивание образовательных результатов по компетенциям, но компетенции подразумевают и определенную систему преподавания [9]. Роже Франсуа Готье пишет об оценивании образовательных результатов учащихся колледжей следующим образом: «Преподавать по компетенциям – значит, работать, передавая знания, убеждаясь в том, что учащиеся сумеют мобилизовать своизнания и способности, чтобы решить сложные ситуации, которые встречаются в реальной жизни» [14].

Но, как пишет преподаватель французского языка Изабель Панье, одним из факторов, вызывающих недовольство преподавателей, если речь идет об оценке по компетенциям, является большое количество времени, необходимое для коррекции работ учеников [3]. И это действительно тяжелый труд.

В ходе анализа литературы авторы пришли к выводу, что, по мнению большинства преподавателей, оценка часто является для школьников разочарованием и, скорее всего, действует как тормоз в процессе обучения [13]. При оценивании знаний по компетенциям отношение к оцениванию в значительной степени меняется. В данном случае основной необходимостью является создание единой команды преподавателей, учеников и родителей с целью обмена информацией и улучшения знаний и навыков школьников. Среди аргументов, которые приводят в пользу системы оценивания по компетенциям это, прежде всего то, что благодаря ей ученики сами ясно видят, что усвоено, а над чем еще нужно поработать. Тем не менее, разница между оцениванием по компетенциям и привычным всем оцениванием при помощи отметки не должна скрывать проблему успешной оценки.

Система оценивания – достаточно сложный и неоднозначный инструмент. С одной стороны, это преимущественно орудие учителя, но, с другой стороны, создана она ради раскрытия учебного потенциала ученика. Следовательно, одна из задач учителей будет заключаться в разъяснении того, что оценивание по компетенциям направлено на реализацию адекватной, объективной и справедливой оценки.

В 1968 году в Канаде была создана Ассоциация по развитию методологии оценки в образовании (ADMEE) [10]. Данная организация является международной и объединяет исследователей, преподавателей, тренеров и менеджеров, работающих во франкоязычных странах и заинтересованных в проблемах оценивания. В 1970 году данная ассоциация насчитывала 17 стран-участников [11]. Педагоги Франции принимают активное участие в работе ассоциации с самого ее основания. Ассоциация по развитию методологии оценки в образовании проводит научные конференции и семинары по проблеме оценивания знаний и прогресса в обучении. Семинары и конференции проходят не только в Канаде, но и в других странах мира.

В 1980-х годах прошлого столетия психолог и педагог Жан Кардинэ, основатель института педагогических исследований выпу-

стил в свет несколько своих произведений, посвященных проблеме оценивания образовательных результатов. В своих трудах «Оценка знаний в школах» [4], «Школьное оценивание и практика» [5], «Оценивая работы учеников», «Нужны ли нам оценки» [6] Ж. Кардинэ критикует традиционную систему оценивания и говорит о ее селективности.

В работе «Нужны ли нам оценки» Жан Кардинэ утверждает, что оценки не всегда адекватны и справедливы. Автор пытается понять, какой должна быть оценка, чтобы справедливо оценить прогресс в обучении на различных этапах обучения. В своих произведениях Жан Кардинэ затрагивает вопросы сомативной и формативной оценки. Обобщающая оценка, по мнению автора, стремится сформировать общее суждение об ученике с собственной позиции по отношению к объективному усвоению. Речь идет об уточнении преподавателями знаний, достигнутых на определенном этапе определенным учеником [7].

С другой стороны находится формативное (созидательное) оценивание, которое предназначено упростить усвоение знаний учеником. Оно, в свою очередь, является как бы посредником между учеником и учителем. «Чтобы формативное оценивание было эффективным, необходимо стремиться следовать за прогрессом в усвоении учеником знаний. Именно поэтому никакие данные не обеспечивают постоянного значения, не могут быть использованы вне контекста, которым они определяются», – пишет Кардинэ [4]. Именно на этом основываются требования и «инструменты», специфичные для каждого пункта оценивания. Подразумевается три этапа стратегии оценивания: обзор информации, интерпретация и использование информации.

Критические замечания в адрес школьной отметки в 1970-х годах прошлого столетия также можно встретить в работе философа и педагога Э. Клапареда «Нужны ли нам еще оценки». В своем труде «Цели воспитания и индивидуальная оценка» автор отражает примеры неадекватности отметки. Э. Клапаред описывает различные методы измерения, соответствующие основным направлениям со-

мативного оценивания. Свой труд «Две точки зрения на формативное оценивание» он посвящает дискуссии с Филиппом Пирэну о так называемых социальных перекосах в оценивании [12].

Проблематика оценивания актуальна и на сегодняшний день. До сих пор ведутся споры о том, какое же оценивание лучше для учащихся. Некоторые педагоги считают отход от отметки неправильным решением, в то время как оценивание же по компетенциям считают очень трудоемким.

В 2017 году Академией г. Ницца был проведен опрос, касающийся оценивания образовательных результатов. В опросе приняли участие 34 колледжа Франции.

Первый вопрос был обозначен следующим образом: Нужно ли полностью упразднить отметку? По итогам опроса 80% респондентов высказались за сохранение отметки в системе оценивания, 14% выразили мнение, что нужно частично оставить отметки, и только 3% были сторонниками полной отмены отметок.

Следующий вопрос касался оценивания знаний по компетенциям. Согласно данному опросу за оценивание знания по компетенциям по отдельным дисциплинам высказалось 54% опрошенных, 25% опрошенных высказали мнение, что оценивание по компетенциям должно затрагивать все дисциплины. В то же время 9% респондентов указали, что оценивание по компетенциям необходимо только для отдельных тем по «трудным» предметам, а 12% участников опроса считают, что по компетенциям оценивать нецелесообразно.

Еще один вопрос касался причины, по которой учебное заведение выбрало оценку знаний по компетенциям? Предлагалось три варианта ответа: 1. Решение оценивать знания учащихся по компетенциям принято а) командой учителей; б) решением директора учебного заведения, с) решением вышестоящего начальства». Результаты опроса явно указывают на то, что в большинстве случаев решение об оценивании знаний учащихся принимается командой преподавателей.

В заключении хочется отметить, что, на наш взгляд, подход, при котором знания учащихся оцениваются по компетенциям, является

инновационной и лучше соответствует современному положению вещей в системе образования в целом. Во-первых, оценивание по компетенциям не усредняет учащихся, оно не приводит к разделению учеников на «слабых» и «сильных» и, тем самым, не наносит психологической травмы ученикам. Во-вторых, оценивание по компетенциям способствует раскрытию потенциала ученика, который, в свою очередь, осознает, чего он реально достиг на каждом этапе обучения. Таким образом, именно оценивание по компетенциям является воплощением справедливой оценки. Необходимо подчеркнуть, что данная система практикуется во Франции с 2012 года. Она завоевала доверие и уважение со стороны педагогов, учеников и родителей. Министерством образования разработан «дневник компетенций», в котором даются рекомендации по оцениванию достижений школьников. В России же до сих пор существует формальный подход, который полностью не отражает знаний, умений и навыков, приобретенных учеником на определенном этапе обучения. На наш взгляд, наиболее оптимальным подходом могло бы стать сочетание традиционного и инновационного методов оценивания.

### *Список литературы/References*

1. Antiby A. La constant macabre ou comment a t on découragé des generation élèves? 2003. 120 p.
2. Battaglia M., Collas A. Classement PISA: La France championne des inégalités scolaires, 2013. URL: [http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classementpisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires\\_3524389\\_1473688.html](http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classementpisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires_3524389_1473688.html)
3. Bentolila A., Jouan H., Merle P. Supprimer les notes à l'école: gadget ou lutte contre les inégalités? 2014 URL: <http://www.franceinter.fr/emission-le-telephone-sonne-supprimer-lesnotes-a-lecole-gadget-ou-lutte-contre-les-inegalites>
4. Cardinet J. Evaluation des élèves et pédagogie active. IRDP. Neuchâtel: IRDP, 1987.
5. Cardinet J. Evaluation scolaire et pratique/ 3e édition. / Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1990.

6. Cardinet J. Evaluer les acquis des élèves? Pour quoi faire? Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1989.
7. Cardinet J. Pour apprécier le travail des élèves. Neuchâtel: IRDP, 1984, 82 p.
8. Del Rey A. A l'école des compétences: de l'éducation à la fabrique de l'élève performant. Cahiers Libres, 2009. 286 p.
9. Dierendonck Ch., Loarer E., Rey B., L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. De Boeck, 2014. 360 p.
10. Experts de la commission Européenne. New Skills for New Jobs: Action Now. 2010. URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=88&eventsId=232&furtherEvents=yes&langId=en>
11. Jost R. A la découverte de l'école en Finlande. Activités mathématiques et scientifiques, No 62, IREM de Strasbourg, 2007, pp. 47–77.
12. Perrenoud Ph. Quand l'école prétend préparer à la vie... « développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs? ». ESF éditeur, 2011. 221 p.
13. Porcher L. L'école parallèle. Broché, 1973. 134 p.
14. Sud Education 63. [Sudeducation63.org](http://www.sudeducation63.org), 2014. URL: <http://www.sudeducation63.org/Consultation-sur-le-socle-commun.html>

### **ДАнные ОБ АВТОРЕ**

**Воробьева Светлана Геннадьевна**, старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков  
*Ульяновский государственный университет*  
*ул. Льва Толстого, 42, г. Ульяновск, Ульяновская обл., 432000,*  
*Российская Федерация*  
*flour40268@mail.ru*

**Воробьева Анна Юрьевна**, преподаватель предметно-цикловой комиссии электроснабжения и производства летательных аппаратов  
*Университетский колледж Оренбургского государственного университета*

*ул. Одесская, 148, г. Оренбург, Оренбургская обл., 460000,  
Российская Федерация  
anne\_1992@mail.ru*

**Крашенинникова Екатерина Ивановна**, студент 3 курса Института международных отношений  
*Ульяновский государственный университет  
ул. Льва Толстого, 42, г. Ульяновск, Ульяновская обл., 432000,  
Российская Федерация  
katekrash98@mail.ru*

#### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Vorobieva Svetlana Gennadevna**, Senior Lecturer, Department of German and French Languages  
*Ulyanovsk State University  
42, Lev Tolstoy Str., Ulyanovsk, 432000, Russian Federation  
fleur40268@mail.ru  
ORCID: 0000-0003-4138-4461*

**Vorobieva Anna Yurevna**, Lecturer of Subject Commission for Power Supply and Aircraft Production  
*University college, Orenburg State University  
148, Odesskaya Str., Orenburg, Orenburg Region, 460000, Russian Federation  
anne\_1992@mail.ru*

**Krasheninnikova Ekaterina Ivanovna**, Student, Institute for International Relationships  
*Ulyanovsk State University  
42, Lev Tolstoy Str., Ulyanovsk, 432000, Russian Federation  
katekrash98@mail.ru  
SPIN-code: 8305-3123  
ORCID: 0000-0001-7507-255X*



DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-49-67  
УДК 377.12

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

*Гитман Е.К., Соловьева С.И.*

**Цель:** статья посвящена проблеме профессиональной идентификации студентов в колледже. Предметом анализа выступает профессиональная идентификация студентов колледжа как составляющая социальной идентификации. Авторы ставят своей целью выявить проблемы существенных изменений процесса идентификации в профессиональной деятельности на современном этапе развития общества.

**Методы исследования:** в качестве основного метода диагностики и тестирования для определения уровня идентификации были использованы тест по методике М. Куна «Кто я?» в модификации Т.В. Румянцевой и «Тест смысло-жизненных ориентаций» в модификации Д.А. Леонтьева и аналитико-синтетические методы.

**Результаты:** по результатам опроса студентов рассматривается взаимосвязь основных категорий и ключевых понятий, характеризующих процесс идентификации студента в профессиональной деятельности. Авторы делают вывод о наличии проблемы профессиональной идентификации студента в современных условиях.

**Область применения результатов:** полученные результаты исследования могут оказаться полезными при разработке рекомендаций педагогам по развитию профессиональной идентификации у студентов.

**Ключевые слова:** профессиональная самоидентификация; профессиональная деятельность; профессия; идентификация; самоидентификация; идентичность; студенты колледжа.

## PROBLEMS OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION OF COLLEGE STUDENTS

*Gitman E.K., Soloveva S.I.*

**Purpose:** *the article is devoted to the problem of professional identification of students in college. The subject of the analysis is the professional identification of college students as a component of social identification. The authors aim to identify the problems of the essential changes in the identification process in professional activity at the present stage of the development of society.*

**Research methods:** *as the main boiler for diagnostics and testing, to determine the level of identification, the test according to the method of M. Coon «Who am I? » was used in the modification of T.V. Rummyantseva and the «Test of life-sense orientations in the modification» of D.A. Leontyev and analytics-synthetic methods.*

**Results:** *according to the results of the student survey, the interrelation of the main categories and key concepts characterizing the process of student identification in professional activity is considered. The authors conclude that there is a problem with the professional identification of the student in modern conditions.*

**Scope of results:** *the results of the study may be useful in developing recommendations for teachers on the development of professional identification among students.*

**Keywords:** *professional self-identification; professional activity; profession; identification; self-identification; identity; college students.*

Идентификация в профессиональной деятельности детерминирована общением в профессиональном пространстве и жизненным опытом субъекта труда. Профессиональная идентификация предполагает приобщение к определенным профессиональным ценностям и, впоследствии, развитие профессионального сознания и культуры [16]. С этой точки зрения идентификация рассматривается как непременный атрибут квалифицированного специалиста.

Профессиональная идентификация обеспечивает связь человека с профессиональным сообществом, которое включает в себя и профессиональную деятельность как таковую, и ее символическое наполнение. Такое символическое наполнение является актуальным за пределами профессиональной среды и вписывается в единую систему социальных ценностей общества, выполняя интегрирующую функцию в системе социальных отношений. В условиях современного социально-экономического развития и жесткой конкуренции человек как успешный специалист должен быть подготовлен к перманентному развитию и анализу своего положения в социальном и профессиональном пространстве. Следовательно, включенность человека в процесс идентификации и достижение идентичности как логического результата профессиональной идентификации является необходимым важным фактором развития современного человека и общества в целом.

Деятельность – особый способ существования человека, создающий социальную реальность как подсистему окружающего мира в целях его целесообразного изменения и преобразования в интересах человека. Явление деятельности охватывает биологическую жизнедеятельность человека и специфически человеческую, социокультурную, деятельность. Деятельность как практическое взаимодействие человека с миром определяет функционирование систем и характер социальной организации и направление человеческого развития. Необходимость в удовлетворении повседневных потребностей заставляет человека взаимодействовать с миром, действовать осознанно и целенаправленно, находя оптимальные способы достижения целей. Через преобразование внешней действительности и внутреннего мира человек обнаруживает склонности, раскрывает способности, воплощает ценностные ориентации.

В условиях кардинальной смены сущностного наполнения деятельности человека, расширения сферы его влияния и выхода на новые уровни познания, деятельность как явление продолжает свое развитие, приобретает новые характерные черты, меняет структуру. В результате внедрения компьютерных технологий изменились способы осуществления деятельности и ее сущностное наполне-

ние. Стремление решить глобальные проблемы человечества приводит к актуализации деятельности человека, ориентированной на инновацию и как следствие на повышение экономичности и эффективности самой трудовой деятельности человека. На первый план выходит способность человека к инициативе. Инициативность становится более значимым фактором общественного развития, нежели простое владение и оперирование материальными ресурсами. В современном мире конкурентная борьба разворачивается именно в сфере быстрых нововведений и соответственно личностей, способных к таким нововведениям [15, с. 119].

Среди разнообразных видов деятельности личности профессиональная деятельность находится на особом месте, так как именно благодаря ей человек может удовлетворить широкий спектр своих потребностей, утвердить свое положение в обществе и достигнуть определенного социального статуса. Профессиональная деятельность, занимая большую часть жизни современного человека, является определяющей мерой ее сущности и основой развития личности как таковой [11, с. 43]. Эта деятельность имеет социально – значимый характер, ее выполнение требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности [5, с. 20].

Особенностью такого вида деятельности является ее коллективный характер и групповая ориентированность. Профессия как деятельность придает своеобразие жизни выполняющих ее людей и позволяет определить отнесенность к конкретной социальной группе, члены которой воспитаны в контексте объединяющих их общих ценностей и правил поведения и имеют единообразный взгляд как на саму деятельность, так и на околопрофессиональные отношения [4, с. 18]. Профессия является одной из сфер, позволяющих пополнить социальные контакты и обеспечивающих постоянное взаимодействие между различными социальными группами [14]. Коммуникация представителей разных профессиональных групп происходит обычно посредством обмена или демонстрации символов принадлежности к профессии.

В ходе осуществления профессиональной деятельности происходит синтез жизненного и профессионального опытов, ценностей и отношений, тем самым формируется особый взгляд человека на свое место в системе профессиональных отношений и социальных отношений в целом, а также на социальное назначение профессии. Следовательно, профессиональная субкультура является ценностной средой прохождения процесса идентификации. В условиях постоянного ценностного обмена происходит взаимное проникновение ценностей, смешение специфичных профессиональных и социальных образцов поведения, обусловленное повседневым характером социального взаимодействия.

Представление человека о себе как о субъекте профессии сопровождается субъективным отношением к собственной профессиональной принадлежности и своему профессиональному сообществу, а также определенными поведенческими паттернами. Так, под влиянием опыта совместной деятельности, формирующего групповое сознание, групповое самооценивание, появляется элемент подражания или стереотипизация поведения, говорения, мышления [10]. Одновременно формируется и внешнее восприятие профессиональной группы другими членами социума, что провоцирует представителей конкретного профессионального сообщества поддерживать «легенду».

Повсеместное внедрение корпоративного имиджа, проведение teambuilding-мероприятий, насаждение особой культуры поведения в профессиональном пространстве и организация строгого контроля за ее соблюдением в условиях конкурентной борьбы и высокой степени клиентоориентированности современного бизнеса повлекли за собой и трансформацию процесса идентификации человека в профессиональной деятельности. Гипердинамичное развитие общества приводит к периодической критике устоявшихся критериев профессионального развития, в результате субъект профессиональной деятельности находится в перманентном состоянии стресса и поиска себя, осознания себя как профессионала. Общественное развитие характеризуется не только сменой статусных ролей, изменением престижности тех или иных профессий, но и предъявлением новых

требований к профессионалам. Следовательно, потребность человека в идентификации себя по отношению к статусно-ролевым и профессиональным группам занимает высокую позицию по значимости.

В современных исследованиях идентификация субъекта профессиональной деятельности по отношению к той или иной группе представляется как базовый критерий профессионального становления личности и определяющая характеристика субъекта труда [3, с. 89].

Идентификация является по своей сути отождествлением и интегральным эмоционально переживаемым процессом, состоящим из психологических и социальных механизмов.

Профессиональная идентификация как разновидность идентификации личности является процессом самоотождествления с другими представителями профессиональной среды, базирующегося на основе устоявшихся эмоциональных связей.

Как определенная функциональность человека, осуществляющего свое профессиональное восхождение идентификация направлена на достижение профессиональной идентичности и представляет собой механизм «врастания» в профессию. Следует подчеркнуть, что идентификация является лишь частью «Я-концепции» личности, а не полностью автономным уровнем идентификации. Идентификация предполагает осознанное понимание вопроса «кто я», который, сопровождая человека на жизненном пути, обуславливает многие моменты жизнедеятельности.

Процесс идентификации характеризуется потребностью личности сформировать собственную смысловую систему, объединяющую представления о себе и мире в целом, которые ориентированы на будущее и тесно связаны с профессиональным самоопределением, но не сводится к нему.

Идентификация – совокупность процессов профессионального самоопределения, самоорганизации и персонализации, в результате которых происходит осознание себя представителем определенного профессионального сообщества. Идентификация хоть и происходит в ходе выполнения деятельности, но связана также с пониманием индивидом своего места в социальном мире, специфики профессио-

нального сообщества. Специфика идентификации в профессиональной деятельности заключается в наличии объективно выделенных оснований для сравнения [8]. В процессе идентификации осознание собственной принадлежности к определенной социальной группе происходит одновременно с формированием соответствующей системы ценностей. Субъект труда идентифицирует себя с представителями его профессии, подобными себе, владеющими набором определенных профессиональных качеств.

Идентификации в профессиональной деятельности сопутствует изменение в представлении личности о себе, своем положении в профессиональном и социальном мире. На векторе «личностный-социальный» идентификация ближе к социальному полюсу и обладает свойствами социальной идентичности [4, с. 19–20]. Тем не менее профессиональная идентификация является личностной по своей сути и связана с конкретным групповым членством. Субъективность является важной характерной чертой деятельности человека, помогающей определить причастность субъекта к социальному бытию и реализовать свою самобытность.

Соотнесение самого себя с определенными понятиями является самоидентификацией – предельно личностным индивидуальным процессом, основанным на самосознании [6].

Профессиональная самоидентификация личности включает в себя понимание своей профессии, своего места в профессиональном пространстве и стремление к профессиональному мастерству. Как следствие, идентификация тесно связана с процессом профессионального становления, так как идентификация формируется в процессе профессионального развития личности и является одним из основных показателей профессионализма. С точки зрения деятельностного подхода именно в процессе овладения значимой для субъекта профессиональной деятельностью и под ее влиянием происходит формирование определенных качеств и развитие личности в целом [11, с. 43].

Согласно концепции Ю.П. Поваренкова процессы идентификации лежат в основе любого профессионального становления [12].

Профессиональному становлению сопутствует изменение представлений человека о себе, о своем положении в профессиональном пространстве и социальном мире. Профессиональное развитие сопровождается внутрличностными противоречиями и противоречиями между личностью и внешними условиями жизни. Базовым конфликтом, детерминирующим развитие личности, является несоответствие сложившихся качеств личности и объективных требований определенной профессии. Соответственно, включенность в профессиональную деятельность, идентификация себя с определенной профессиональной группой влияет на личностные качества индивида, формирует определенный их состав и наполнение.

Профессиональная деятельность может способствовать как положительным (например, достижение моральной зрелости, ответственности), так и отрицательным изменениям качеств личности (например, циничность, черствость), а также при наличии определенных условий может привести к профессиональной деформации.

Развитие личности в ходе профессиональной деятельности зависит от качеств самой личности и ее отношения к труду и к данной профессии. Процесс профессиональной идентификации состоит из нескольких структурных компонентов:

- социальные и профессиональные знания, необходимые для профессиональной идентификации, образуют гносеологический компонент;
- сформированные когнитивные модели и механизмы профессиональной идентификации являются когнитивным компонентом;
- психологический и духовно-мыслительный план деятельности представляет собой субъектный компонент;
- комплекс жизненных ценностей личности в профессиональной сфере составляет аксиологический компонент;
- эффективность деятельности личности характеризует праксиологическую составляющую идентификации [8].

Важно различать собственно профессиональную идентификацию как чувство сопричастности профессии и формальную (статусную) идентификацию, составляющую неотъемлемую часть профессио-



нальной идентификации, но не имеющую необходимого единства человека с деятельностью и результатами труда.

Как уже было отмечено, результатом идентификации становится идентичность, проявляющаяся в отождествлении человека с определенным социально-профессиональным сообществом и осознанием себя представителем этого сообщества.

Идентичность как социальный конструкт трансформируется в соответствие с социокультурными условиями, в которых находится индивид [9].

Идентичность представляет собой положительный результат профессионального становления личности и является показателем уровня развития личности как профессионала. Для профессиональной идентичности характерна личная моральная и мотивационная связи с профессией [14].

Профессиональная идентичность является определяющим фактором карьерного роста и обеспечивает высокий уровень самореализации личности в профессиональной среде, позволяя человеку наиболее полно реализовать свой личностный потенциал в профессиональной деятельности. Л.Б. Шнейдер называет профессиональную идентичность многомерным и интегративным психологическим феноменом, обеспечивающим человеку целостность, тождественность и определенность в профессиональной деятельности [17].

Для идентичности характерна статичность, это результат логически завершеного процесса идентификации в профессиональной деятельности, конечный пункт и высшая ступень отождествления человека с профессиональной группой. Профессиональную идентичность можно назвать сферой самоактуализации личности в деятельности, проявляющейся в метамотивированности специалиста и в выходе его на уровень должествования, служения. Достигая уровня идентичности, человек понимает свое место в профессии, принимает себя в ней и достигает определенного уровня профессионализма [4, с. 18]. Профессиональная идентичность является областью самосознания личности. Под влиянием деятельности и социального взаимодействия, связанного с ней, формируется лич-

ностное эмоционально окрашенное осознание принадлежности к профессии как особого вида деятельности, происходящей в определенных профессиональных группах. Сообразно этому осознанию человек принимает комплекс ценностей и форм поведения, свойственных конкретной профессиональной группе.

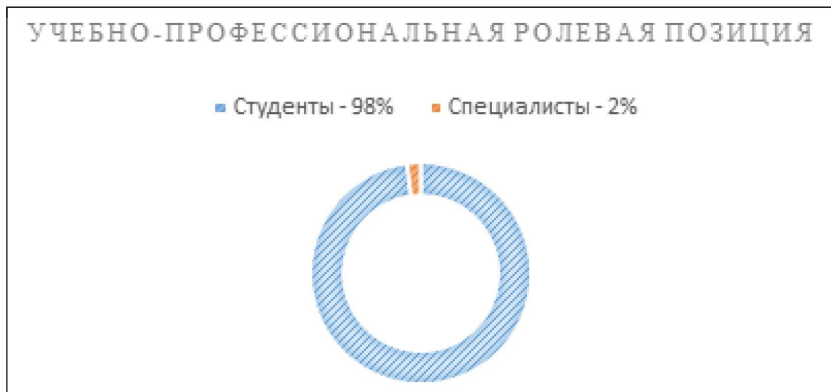
Как важный компонент в структуре социальной идентичности профессиональная идентичность несомненно оказывает влияние на многие аспекты жизни человека. Идентичность как интегративное понятие выражает взаимосвязь когнитивных, эмоциональных, мотивационно-ценностных характеристик [1, с. 161], которые обеспечивают ориентацию и взаимодействие в профессиональной сфере и позволяют реализовывать личностный потенциал в профессиональном сообществе, а также прогнозировать возможные последствия профессионального выбора и направления развития. Поэтому проблема профессиональной идентификации в процессе обучения будущих специалистов приобретает особую актуальность.

В целях изучения уровня сформированности идентификации в профессиональной деятельности у студентов как будущих специалистов автором было проведено исследование, эмпирическую базу которого составили студенты трех факультетов (медико-биологического, дошкольного воспитания и социальной работы и факультет начальных классов) ГБПОУ «Соликамский социально-педагогический колледж им.А.П.Раменского» в возрасте от 17 до 21 года, обучающиеся на 1, 2 и 4 курсах.

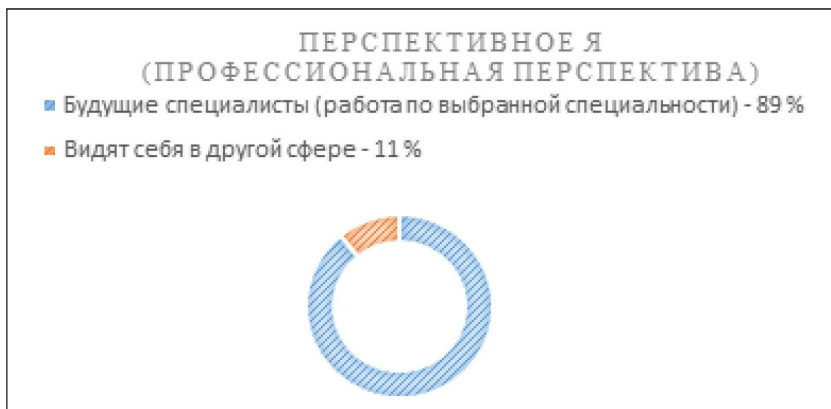
Общая выборка исследуемых составила 140 человек. Основным методом исследования было использование тестов-опросников, позволяющих оценить уровень идентификации опрашиваемых в профессиональной деятельности. Основу исследования составили методика М. Куна «Кто Я?», модифицированная Т.В. Румянцевой, и «Тест смысло-жизненных ориентаций» в модификации Д.А. Леонтьева.

Первый тест был использован автором для анализа сущностных характеристик идентичности личности, собственного восприятия респондентов самих себя, в том числе в рамках учебно-профессиональной ролевой позиции. Тестирование показало, что в рамках

показателя-компонента «Социальное Я» абсолютное большинство тестируемых осознает и позиционирует себя студентами.



Исследование показателя «Перспективное Я» в профессиональном блоке, включающем в себя идентификационные характеристики, связанные с будущей профессиональной сферой и реализацией себя в ней, с видением себя в профессиональной деятельности в будущем, показало, что будущими специалистами себя видят 89% респондентов, что свидетельствует о высоком уровне профессиональной перспективы.



Соответственно, для абсолютного большинства респондентов доминирующей деятельностью является учебная. Профессиональная

деятельность не входит в их поле зрения опрашиваемых и не осознается ими как значимая. Респонденты в настоящем не ощущают себя представителями какой-либо профессиональной группы и не идентифицируют себя с ней, но абсолютное большинство рассматривает такую возможность в будущем. Референтной группой для всех опрошенных является их студенческая среда, что было отмечено 100% тестируемых.

Тест смысло-жизненных ориентаций в модификации Д.А. Леонтьева позволяет найти и оценить источник смысла жизни человека. Ценностно-смысловая сфера является сложным комплексом взаимосвязанных представлений, обладающих определенным смыслом и значением для конкретной личности [13].

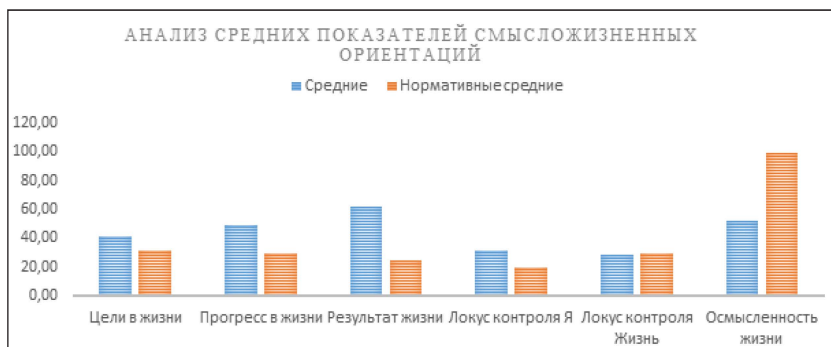
Исходя из того, что с развитием способности человека к целостному восприятию мира и людей растет и осмысленность связи жизни с профессией (выбираемой, осваиваемой или выполняемой), данный тест позволяет определить уровень ощущения себя в профессии и, соответственно, степень профессиональной идентификации.

Полученные результаты исследования были соотнесены с нормативными средними значениями, определенными Д.А. Леонтьевым на выборке 200 человек в возрасте от 18 до 29 лет с разделением по гендерному принципу [7, с. 14]. Автором были выявлены нормативные средние значения без учета гендерных различий, так как этот фактор не представляет важности для настоящего исследования.

По результатам исследования у опрашиваемых было отмечено наличие целей во временной перспективе, их осмысленность и направленность на будущее (показатель «Цели в жизни», 41,0). Показатель «Процесс жизни» как определение жизни в настоящий момент снижен (49,0) и характеризует настоящую жизнь респондентов как эмоционально скудную и ненаполненную смыслом. При этом компонент «результативность жизни» (62,0) показывает удовлетворенность респондентов прошлой, прожитой частью жизни. Показатель «локус контроля Я» (32,0) характеризует представление респондентов о себе как о сильной свободной личности, способной построить свою жизнь сообразно своим представлениям и целям. Локус

контроля Жизнь (29,0) показывает убежденность респондентов в возможности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и реализовывать их.

Данный показатель соответствует нормативному среднему значению, в отличие от других показателей. Общий показатель осмысленности жизни (52,0) свидетельствует о том, что тестируемые студенты в целом не ощущают свою жизнь осмысленной.



Таким образом, результаты теста смысло-жизненных ориентаций подтверждают вывод о том, что у респондентов на настоящий момент практически отсутствует идентификация в профессиональной деятельности.

Между тем, отмечается высокая степень нацеленности на результат в будущем и уверенность в своих возможностях на фоне низкого уровня смысловой и эмоциональной наполненности настоящей жизнедеятельности. Следовательно, учебная деятельность как основной вид деятельности на настоящем этапе жизни не удовлетворяет респондентов, но с будущей профессиональной деятельностью они связывают возможность самоутверждения, развития, самоопределения в профессиональном плане и, соответственно, идентификации в профессиональной деятельности.

На данный момент процесс профессиональной идентификации не запущен, находится в зачаточном состоянии и требует активизации посредством включения студентов в практическую профессиональную деятельность. Результаты тестирования также

свидетельствуют о недостаточной работе по профессиональной идентификации и самоопределению, проводимой среди студентов в учебном заведении, так как даже среди тестируемых выпускного курса уровень идентификации в профессиональной деятельности довольно низкий.

Повышение уровня профессиональной идентификации студентов возможно посредством привлечения их к участию в конкурсной деятельности, в том числе имеющей профессиональную направленность (например, WorldSkillsRussia). Самопрезентация себя перед другими участниками, демонстрация своих профессиональных умений, обозначение значимости и реклама внешнего образа выбранной профессии в корне меняет представление о статусе и престиже получаемой профессии [2], обозначая перспективы профессиональной деятельности и давая возможность построить траекторию собственного профессионального роста.

**Информация о конфликте интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### *Список литературы*

1. Бекарев А.М., Шакурова А.В., Рушева А.В. Групповая профессиональная идентичность // *Личность. Культура. Общество*. Т. XV. 2013. Вып. 3–4. С. 79–80.
2. Берман Н.Д. К вопросу о профессиональном самоопределении студентов // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2018. Т. 9, №2–2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-professionalnom-samoopredelenii-studentov>
3. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях // *Вопросы психологии*. 2008. № 1. С. 89–100.
4. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность студентов магистрантов: проблемы формирования // *Психология обучения*. 2015. № 12. С. 16–28.

5. Корытченкова Н.И. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособие / Н.И. Корытченкова, Т.И. Кувшинова. Кемерово: Кемеровский государственный университет. 2012. 172 с.
6. Лаппо М.А. Самоидентификация: семантика, прагматика, языковые ресурсы: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/275116>.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М.: Смысл. 2000. 18 с.
8. Миронова С.П. Профессиональная идентификация личности: постановка проблемы и определение понятия // Образование и наука. 2008. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identifikatsiya-lichnosti-postanovka-problemy-i-opredelenie-ponyatiya>.
9. Муха В.Н., Тужба Э.Н. Глобализация и социальная идентичность: социокультурный анализ // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. №10 (30). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-i-sotsialnaya-identichnost-sotsiokulturnyy-analiz>.
10. Отрохова Л.В. К проблеме исследования группового сознания // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. №1(25). С. 239-242. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-issledovaniya-gruppovogo-soznaniya>.
11. Пахтусова Н.А. Самоактуализация в личностном и профессиональном развитии // Профессиональное образование. Столица. 2010. № 8. С. 43–46.
12. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. Т. 20, №3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-harakteristika-professionalnoy-identichnosti-subekta-truda>.
13. Самойлик Н.А. Опросник «Диагностика профессионально-ценностных ориентаций личности»: технология разработки и пси-

- хотметрические характеристики // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. №7(63). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/oprosnik-diagnostika-professionalno-tsennostnyh-orientatsiy-lichnosti-tehnologiya-razrabotki-i-psiho-metricheskie-harakteristiki>.
14. Сухова Е.Н. Социальная ценность профессиональной идентичности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2010. №4. С. 104–108. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-tsennost-professionalnoy-identichnosti>.
  15. Филоненко В.И. Формирование личности как главная цель деятельности современного вуза // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2008. №2 (39). С. 117–122.
  16. Цвык В.А. Профессионализация как социальный процесс // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2003. №4–5. С. 258–269. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-kak-sotsialnyy-protsess>.
  17. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. М: МОСУ. 2001. 272 с.

### *References*

1. Bekarev A.M., Shakurova A.V., Rusheva A.V. Gruppovaya professional'naya identichnost' [Group professional identity]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo* [Personality. Culture Society]. V. XV. 2013. №3–4, pp. 79–80.
2. Berman N.D. K voprosu o professional'nom samoopredelenii studentov [On the issue of professional self-determination of students]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*. 2018. V. 9, №2–2. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-professionalnom-samoopredelenii-studentov>.
3. Ivanova N.L. Professional'naya identichnost' v sotsial'no-psikhologicheskikh issledovaniyakh [Professional identity in the socio-psychological research]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 2008. №1, pp. 89–100.



4. Ivanova N.L. Professional'naya identichnost' studentov magistrantov: problemy formirovaniya [Professional identity of undergraduate students: problems of formation]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of learning]. 2015. № 12, pp. 16–28.
5. Korytchenkova N.I., Kuvshinov T.I. *Psikhologiya i pedagogika professional'noy deyatel'nosti* [Psychology and pedagogy of professional activity]: study guide. Kemerovo: Kemerovo State University. 2012. 172 p.
6. Lappo M.A. *Samoidentifikatsiya: semantika, pragmatika, yazykovye resursy* [Self-identification: semantics, pragmatics, language resources]: monograph. Novosibirsk: Publishing house NGPU, 2013. Access mode: <http://www.docme.ru/doc/275116>.
7. Leont'ev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO)* [Test the meaning of life orientation (LSS)]. M.: Meaning. 2000. 18 p.
8. Mironova S.P. Professional'naya identifikatsiya lichnosti: postanovka problemy i opredelenie ponyatiya [Professional Identity Identification: Problem Definition and Definition of the Concept]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2008. №4(52). <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identifikatsiya-lichnosti-postanovka-problemy-i-opredelenie-ponyatiya>.
9. Mukha V.N., Tuzhba E.N. Globalizatsiya i sotsial'naya identichnost': sotsiokul'turnyy analiz [Globalization and social identity: sociocultural analysis]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern studies of social problems]. 2013. № 10(30). <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-i-sotsialnaya-identichnost-sotsiokulturnyy-analiz>.
10. Otrokhova L.V. K probleme issledovaniya gruppovogo soznaniya [To the problem of the study of group consciousness]. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University]. 2013. №1 (25), pp. 239–242. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-issledovaniya-gruppovogo-soznaniya>.
11. Pakhtusova N.A. Samoaktualizatsiya v lichnostnom i professional'nom razvitiy [Self-actualization in personal and professional development]. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa* [Professional education. Capital]. 2010. No. 8, pp. 43–46.

12. Povarenkov Yu.P. Psikhologicheskaya kharakteristika professional'noy identichnosti subekta truda [Psychological characteristics of professional identity of the subject of labor]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2014. V. 20, №3. <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskaya-harakteristika-professionalnoy-identichnosti-subekta-truda>.
13. Samoylik N.A. Oprosnik «Diagnostika professional'no-tsennostnykh orientatsiy lichnosti»: tekhnologiya razrabotki i psikhometricheskie kharakteristiki [The questionnaire “Diagnosis of professional value orientations of the individual”: technology development and psychometric characteristics]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern research of social problems]. 2016. №7 (63). <https://cyberleninka.ru/article/n/oprosnik-diyagnostika-professionalno-tsennostnykh-orientatsiy-lichnosti-tehnologiya-razrabotki-i-psyhometricheskie-harakteristiki>.
14. Sukhova E.N. Sotsial'naya tsennost' professional'noy identichnosti [The social value of professional identity]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki* [Bulletin of Nizhny Novgorod University. Series: Social Sciences]. 2010. №4. pp. 104-108. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-tsennost-professionalnoy-identichnosti>.
15. Filonenko V.I. Formirovanie lichnosti kak glavnaya tsel' deyatelnosti sovremennogo vuza [Formation of personality as the main goal of the activities of a modern university]. *Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [Humanitarian and socio-economic sciences]. 2008. № 2 (39), pp. 117–122.
16. Tsvyk V.A. Professionalizatsiya kak sotsial'nyy protsess [Professionalization as a social process]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology]. 2003. № 4–5, pp. 258–269. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-kak-sotsialnyy-protsess>.
17. Schneider L.B. *Professional'naya identichnost'* [Professional Identity]: Monograph. M: MOSU. 2001. 272 p.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Гитман Елена Константиновна**, профессор, доктор педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики и психологии *ФГБПОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»*  
*ул. Сибирская, 24, г. Пермь, 614990, Российская Федерация*  
*mygitman@gmail.com*

**Соловьева Светлана Игоревна**, аспирантка, преподаватель кафедры медико-биологических и социальных дисциплин *ГБПОУ СПО «Соликамский социально-педагогический колледж им.А.П.Раменского»*  
*ул. 20 лет Победы, 94, г. Соликамск, 618551, Российская Федерация*  
*solovieva.sv2017@yandex.ru*

## DATA ABOUT THE AUTHORS

**Gitman Elena Konstantinovna**, Professor, Doctor of the Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology *Perm State Humanitarian – Pedagogical University*  
*24, Sibirskaya Str., Perm, 614990, Russian Federation*  
*mygitman@gmail.com*  
*SPIN-code: 8874-1437*

**Soloveva Svetlana Igorevna**, Postgraduate Student, Lecturer, Department of Biomedical and Social Sciences  
*Solikamsk Sosio-Pedagogical College named after Ramenskoye*  
*94, 20 years of Victory Str., Solikamsk, 618551, Russian Federation*  
*solovieva.sv2017@yandex.ru*  
*SPIN-code: 1537-1649*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-68-80  
УДК 378.046.4

## ПОВЫШЕНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Гитман Е.К., Тохтуева Т.В.*

**Цель.** Статья посвящена актуальной проблеме подготовки высоко квалифицированных кадров, способных включить в образовательный процесс новые информационные технологии. Предметом анализа выступает готовность работников образования к повышению уровня ИКТ-компетентности. Авторы ставят своей целью выявить уровень ИКТ-компетентности педагогов разных возрастных категорий.

**Методология проведения работы.** В основу исследования положены общетеоретические и эмпирические методы – сравнительный анализ и обобщения, наблюдение, анкетирование, эксперимент.

**Результаты.** Авторами представлен анализ результатов констатирующего эксперимента. Авторы делают вывод о наличии проблемы неоднородности уровня владения ИКТ-компетентностью у педагогов разных поколений, поэтому возникает вопрос о необходимости выравнивания компетентностного фона работников образования.

**Область применения результатов.** Результаты исследования выявляют необходимость качественного подхода к проблеме повышения ИКТ-компетентности современного педагога. Необходимы новые идеи в системе регулярной подготовки и переподготовки в сфере применения информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** педагог; информатизация образования; ИКТ-компетентность; профессиональная готовность; наставничество.

## INCREASE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES COMPETENCE OF EMPLOYEES OF EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

*Gitman E.K., Tokhtueva T.V.*

**Purpose.** *The article is devoted to the actual problem of training highly qualified personnel who are capable of incorporating new information technologies into the educational process. The subject of the analysis is the readiness of educators to improve ICT-competence. The authors aim to identify the level of ICT-competence of teachers of different age categories.*

**Methodology.** *The research is based on general theoretical and empirical methods such as comparative analysis, generalization, observation, questioning, experiment.*

**Results.** *The authors present an analysis of the ascertaining experiment results. The authors conclude that there is a problem of heterogeneity in the level of ICT-competence among teachers of different generations, so the question arises about the need to level the competence level of education workers at a high level.*

**Practical implications.** *The results of the research reveal the need for a qualitative approach to the problem of enhancing the ICT competence of a modern teacher. New ideas are needed in the system of regular training and retraining in the sphere of information and communication technologies in pedagogical activity.*

**Keywords:** *teacher; informatization of education; ICT-competence; professional competence; mentoring.*

Активное включение информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс, возможность свободного доступа к ресурсам сети Интернет, использование электронных средств образовательного назначения, созданных на базе использования более эффективной по наглядности информации аудиовизуального характера и информационного взаимодействия [13, с. 63]

потребовало разработки, не только новых аутентичных методологии, технологий преподавания, методов и форм обучения, но и подготовки высоко квалифицированных кадров, способных включать в образовательный процесс новые информационные технологии.

Проблема подготовки и повышения квалификации такого работника является первоочередной для современной системы российского профессионального образования, так как именно профессиональная и личностная готовность специалиста к педагогической деятельности является одним из важных условий результативности процесса информатизации образования.

Информатизация образования кардинально меняет роль педагога. ИКТ-компетентный педагог может новаторски организовать информационную образовательную среду, такой специалист разрабатывает новые способы использования информационно-коммуникационных технологий для обогащения учебной среды [11, с. 52].

Следует учитывать, что высокий уровень ИКТ-компетентности достижим при условии включения в структуру базовых профессиональных образовательных программ специальных курсов ИКТ-подготовки и их качественного преподавания, а также внесения кардинальных изменений в содержание и методы предметной и методической подготовки, в формы организации практической и научно-исследовательской работы.

Авторы считают, что к числу показателей, могущих определить уровень сформированности ИКТ-компетентности, возможно отнести следующие:

- объем и фундаментальность знаний в области применения информационно-коммуникационных технологий;
- уверенное пользование программным обеспечением;
- осознание нехватки информации и определение ее необходимости в решении определенной профессиональной задачи;
- осуществление поиска недостающей информации в разных информационных источниках;
- создание новых информационных блоков средствами информационно-коммуникационных технологий [2];

- сохранение и передача информации;
- самостоятельность и глубина понимания необходимости применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности как определяющего условия повышения профессиональной квалификации в целом [10, с. 206–207].

Следует помнить, что наличие у индивида высокого уровня функциональной (технической) грамотности не гарантирует его способности использовать свои знания в своей профессиональной деятельности для решения конкретных задач. «Из того, что учитель умеет пользоваться программами Excel, PowerPoint, вовсе не следует, что он систематически создает базы данных, презентации и другие документы, т.е. реально применяет ИКТ в профессиональной деятельности» [6, с. 5].

Погружение в цифровую среду на сегодняшний день является естественным процессом, включенность педагогических работников в информатизацию социума на бытовом уровне довольно высока и не вызывает затруднений среди работников образования. Объективный же уровень владения не всегда является достаточным, так как информационные технологии в основном используются только для сетевой коммуникации [9, с. 206–207].

Авторами был проведен эксперимент «Уровень ИКТ-компетентности педагогов профессионального обучения» в форме тестирования (анкетирования) на базе «ПГГПУ», «Пермского радиотехнического колледжа им. А.С. Попова» и «Пермского техникума профессиональных технологий и дизайна» в период с 3 октября по 28 декабря 2017 года.

По результатам анкетирования определено, что уровень владения ИКТ-компетентностью у педагогов разной возрастной категории неоднороден, поэтому необходимо осуществить выравнивание компетентностного фона работников образования и постоянно удерживать его на высоком уровне.

Несмотря на высокий уровень ИКТ-компетентности среди молодого поколения педагогов, отмечается отсутствие заинтересованности и способности к использованию новых информационных

технологий в профессиональной деятельности, вследствие чего развития ИКТ-компетентности не происходит, и она «застревает» на первоначально достигнутом уровне.

Следовательно, развитие мотивов к повышению ИКТ-компетентности в процессе организованного извне обучения или самообучения является одним из приоритетных направлений деятельности по продвижению процесса информатизации в образовательной сфере.

По результатам проведенного анкетирования «Применение инновационных образовательных технологий» на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета г. Екатеринбурга было выяснено, что основная часть преподавателей использует традиционные формы обучения, а из инновационных форм с использованием информационно-коммуникационных технологий доминирует использование презентаций в качестве электронного образовательного ресурса [15, с. 173–174].

При этом, как отмечают Д.Н. Монахов и Г.Б. Прончев, большинство педагогических работников заменяют понятие «презентация» текстом своей речи (с использованием мелкого шрифта) либо неуместными яркими иллюстрациями и фотографиями, что свидетельствует об элементарном незнании правил оформления и подачи презентационного материала [12].

По мнению В.Б. Клепикова, низкая степень сформированности ИКТ-компетентности ограничивает возможности использования дидактического потенциала современных технологий и в целом тормозит процесс информатизации системы образования [3].

В связи с этим повышение ИКТ компетентности работников образования является первостепенной задачей, требующей решения на всех уровнях образования.

Среди причин низкого показателя сформированности ИКТ-компетентности на высоком уровне можно указать отсутствие достоверной и полной информации об электронных средствах обучения и методического сопровождения по их использованию в учебном процессе, наличие психологического барьера вследствие низкого уровня технической грамотности, ограниченное количество вре-



мени и низкий уровень владения программными средствами, необходимые для разработки и внедрения собственных электронных средств обучения, недостаточный уровень заинтересованности в информатизации процесса обучения [16, с. 57].

Важно отметить, что ключевой целью повышения ИКТ-компетентности является не столько владение соответствующими уровневыми компонентами, сколько умение органично внедрить в учебный процесс применение информационных и электронных ресурсов.

С учетом этого обстоятельства повышение ИКТ-компетентности требует иного подхода, отличного от традиционной формы обучения. Требуется не передача знаний, а обучение методам и приемам использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности [4, с. 24].

Процесс по повышению ИКТ-компетентности нужно переносить в виртуальную информационную среду, что в свою очередь повысит доступность получения новых знаний, навыков и умений в сфере информационно-коммуникационных технологий.

В связи с этим важно расширять сеть организаций системы повышения квалификации, особенно развитие дистанционных образовательных курсов, проведение вебинаров и виртуальных мастер-классов [11, с. 54].

Кроме этого также требуется и формирование навыков работы в информационном пространстве, потребности самостоятельного изучения и освоения новых информационных ресурсов и технологий в рамках последующего неформального обучения в ходе общения в профессиональной среде [1, с. 15–17].

Задача системы образования – инициировать педагога к созданию и освоению образовательных технологий на базе информационно-коммуникационных технологий, выстроить определенный ориентир познавательной активности, мотивировать к самостоятельному изучению и освоению учебного и профессионального опыта в области информационно-коммуникационных технологий.

В системе современного образования можно выделить следующие недостатки в подходе к повышению ИКТ-компетентности работников образования:

- доминирование традиционной системы подготовки при отсутствии подхода, ориентированного на качественное изменение профессиональной деятельности в условиях информатизации образовательной среды;
- формирование умений и навыков применения средств информационно-коммуникационных технологий без учета специфики профессиональной деятельности и в отрыве от реальных профессиональных потребностей;
- пользовательская направленность подготовки, не основанная на методологии и психолого-педагогических принципах педагогического процесса;
- быстроизменяющаяся обстановка и отсутствие системного подхода [14, с. 7].

Процесс повышения ИКТ-компетентности не может быть единовременным или краткосрочным. Необходима система регулярной подготовки и переподготовки в сфере применения информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности [7, с. 264].

Исходя из изложенного, для эффективного повышения ИКТ-компетентности необходима разработка эффективной системы повышения квалификации, ориентированной на системное полноценное использование информационно-коммуникационных технологий.

Для решения задачи эффективного повышения квалификации педагогов в информационной среде авторы предлагают перспективную разновидность в формате наставнической деятельности в системе взаимоотношений «педагог-педагог». Имеет смысл обратить внимание на потенциал владения информационными технологиями молодым поколением педагогов и готовности передачи опыта более старшему поколению педагогов.

Авторами была поставлена задача исследования готовности педагогов молодого поколения к повышению ИКТ-компетентности коллег старшего поколения. По результатам проведенного анкетирования готовность молодых педагогов к повышению ИКТ-компетентности коллег оказалась низкой.

Для реализации наставнической деятельности в системе взаимоотношений «педагог-педагог» со стороны администрации учебных заведений, заинтересованных в эффективной системе повышения ИКТ-компетентности педагогических работников, необходимы определенные действия для увеличения уровня готовности молодых педагогов к сотрудничеству. Однако необходимо определить систему мотивационных стимулов молодых педагогов для реализации данной модели сотрудничества.

Таким образом, в статье рассмотрены проблемы неоднородности ИКТ-компетентности педагогических работников, предложена идея решения педагогической проблемы выравнивания компетентностного фона педагогов в информационной среде - наставническая деятельность в системе взаимоотношений «педагог-педагог». Однако данный вид деятельности является достаточно специфическим, ввиду необходимости побуждения молодых педагогических работников к продуктивной деятельности и взаимодействию с педагогами старшего поколения.

### *Список литературы*

1. Жуланова В.П. Современные требования к ИКТ-компетенциям учителя и их реализация в системе повышения квалификации // Информационные технологии для Новой школы. Мат-лы VI Международной конференции. Том 4. СПб.: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий». 2015. 147 с.
2. Зайцева О. Н. Формирование информационно-коммуникационной компетентности в системе уровневого образования [Электронный ресурс] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). Пермь: Меркурий. 2013. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/66/3196/>
3. Клепиков В.Б. Модель ИТ – готовности педагога как результат формирования и развития его электронной персональной образовательной среды // Современные исследования социальных проблем

- (электронный научный журнал). 2013. № 8. С. 52. doi: 10.12731/2218-7405-2013-8-52
4. Колядко С.В. Актуальные вопросы повышения квалификации учителей иностранного языка в условиях информатизации языкового образования // Информационные технологии для Новой школы. Мат-лы VI Международной конференции. Том 4. СПб.: ГБОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий». 2015.
  5. Кочегарова Л.В. Виды деятельности, направленные на развитие ИКТ-компетентности педагога: сущность и условия организации // Информатика и образование. 2009. № 1.
  6. Кузнецов А.А., Хеннер Е.К., Имакаев В.Р., Новикова О.Н., Чернобай Е.В. Информационно-коммуникационная компетентность современного учителя / А.А. Кузнецов, Е.К. Хеннер, В.Р. Имакаев, О.Н. Новикова, Е.В. Чернобай // Информатика и образование. 2010. № 4.
  7. Лавина Т.А. Компетентность учителя в области информационных и коммуникационных технологий // Личность. Культура. Общество. Том XIV. 2012. Вып. 2. № 71–72.
  8. Лебедева М.Б., Шилова, О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? // Информатика и образование. 2004. № 3.
  9. Монахов Д.Н. Подготовка педагогических кадров нового поколения в области ИКТ // Народное образование. 2014. № 6.
  10. Монахов Д.Н., Монахова Г.А. Подготовка будущих бакалавров в области ИКТ // Актуальные проблемы современной науки. 2013. № 6.
  11. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Социологический мониторинг информационно-коммуникационной компетентности педагогических кадров // Социология образования. 2015. № 6.
  12. Монахов Д.Н., Прончев Г.Б. О результатах мониторинга педагогических кадров московской области в условиях новых профессиональных стандартов // Социодинамика. 2016. № 10. Режим доступа: [http://e-notabene.ru/pr/article\\_20839.html](http://e-notabene.ru/pr/article_20839.html).

13. Подлиняева О.А. Особенности формирования и развития ИКТ-компетентности учителей общественно-гуманитарных дисциплин в системе последипломного образования Сумской области // Научно-теоретический журнал. 2013. № 3–4 (16–17).
14. Суздальцева Л.Н., Чернобай Е.В. Информатизация образования: современная ситуация развития процесса // Информатика и образование. 2012. № 2 (231).
15. Хасанова И.И., Котова С.С. Применение инновационных технологий в образовательном процессе вуза глазами студентов и преподавателей // Новые информационные технологии в образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». 2015. 619 с.
16. Чернобай, Е.В. Формирование мотивации учителя истории к использованию средств ИКТ // Преподавание истории в школе. 2009. № 9.

### *References*

1. Zhulanova V.P. Sovremennye trebovaniya k IKT-kompetencijam uchitelja i ih realizacija v sisteme povysheniya kvalifikacii [Modern requirements for teacher ICT competencies and their implementation in the advanced training system]. *Informatsionnye tekhnologii dlya Novoy shkoly. Mat-ly VI Mezhdunarodnoj konferentsii* [Information technologies for the New School. Materials of the VI International Conference]. Vol. 4. Saint-Petersburg.: GBOU DPO CPKS SPb «Regional'nyj centr ocenki kachestva obrazovanija i informacionnyh tehnologij», 2015, 147 p.
2. Zajceva O.N. Formirovanie informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti v sisteme urovneвого obrazovanija [Formation of information and communication competence in the system of level education]. *Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm', janvar' 2013 g.)* [Problems and Prospects for the Development of Education: Proceedings of the III Intern. scientific conf. (Perm, January 2013)]. Perm': Mercury, 2013. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/66/3196/>

3. Klepikov V.B. Model' IT – gotovnosti pedagoga kak rezul'tat formirovaniya i razvitiya ego elektronnoy personal'noy obrazovatel'noy sredy [The teacher's IT-competence as the result of the influence of personal learning environment]. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem* [Russian Journal of Education and Psychology], 2013. № 8. P. 52. doi: 10.12731/2218-7405-2013-8-52
4. Koljadko S.V. Aktual'nye voprosy povysheniya kvalifikatsii uchitelej inostrannogo yazyka v usloviyah informatizatsii yazykovogo obrazovaniya [Topical issues of professional development of foreign language teachers in the context of informatization of language education]. *Informacionnye tehnologii dlja Novoj shkoly* [Information technologies for the New School. Materials of the VI International Conference]. Vol. 4, Saint-Petersburg: GBOU DPO CPKS SPb «Regional'nyj centr ocenki kachestva obrazovaniya i informacionnykh tehnologiy», 2015.
5. Kochegarova L.V. Vidy deyatelnosti, napravlennye na razvitie IKT-kompetentnosti pedagoga: sushchnost' i usloviya organizatsii [Activities aimed at the development of ICT competence of the teacher: the essence and conditions of the organization], *Informatika i obrazovanie*, 2009, № 1.
6. Kuznecov A.A., Henner E.K., Imakaev V.R., Novikova O.N., Chernobaj E.V. *Informacionno-kommunikacionnaja kompetentnost' sovremennogo uchitelja* [Information and communication competence of the modern teacher]. *Informatika i obrazovanie*, 2010, no. 4.
7. Lavina T.A. Kompetentnost' uchitelya v oblasti informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Competence of teachers in the field of information and communication technologies], *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo*. Vol. XIV, 2012, no. 71–72.
8. Lebedeva M.B., Shilova O.N. Chto takoe IKT-kompetentnost' studentov pedagogicheskogo universiteta i kak ee formirovat'? [What is ICT competence of students of pedagogical University and how to form it?], *Informatika i obrazovanie*. 2004. № 3.
9. Monakhov D.N. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov novogo pokoleniya v oblasti IKT [Training of teaching staff of a new generation in the field of ICT ], *Narodnoe obrazovanie*, 2014, no. 6.

10. Monakhov D.N., Monakhova G.A. *Podgotovka budushchikh bakalavrov v oblasti IKT* [Training future bachelors in ICT], *Aktual'nye problemy sovremennoy nauki*, 2013, no 6.
11. Monakhova G.A., Monakhov D.N. *Sotsiologicheskii monitoring informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentnosti pedagogicheskikh kadrov* [Sociological monitoring of information and communication competence of teachers], *Sotsiologiya obrazovaniya*, 2015, p. 6.
12. Monakhov D.N., Pronchev G.B. O rezul'tatakh monitoringa pedagogicheskikh kadrov moskovskoy oblasti v usloviyakh novykh professional'nykh standartov [The results of monitoring of pedagogical shots of the Moscow region in the conditions of new professional standards], *Sotsiodinamika*. 2016. № 10. [http://e-notabene.ru/pr/article\\_20839.html](http://e-notabene.ru/pr/article_20839.html).
13. Podlinyaeva O. A. Osobennosti formirovaniya i razvitiya IKT-kompetentnosti uchiteley obshchestvenno-gumanitarnykh distsiplin v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya Sumskey oblasti [Features of the formation and development of ICT competence of teachers of social and humanitarian disciplines in the system of postgraduate education of Sumsk region], *Nauchno-teoreticheskii zhurnal*, 2013, no. 3–4 (16–17).
14. Suzdal'tseva L.N., Chernobay E.V. Informatizatsiya obrazovaniya: sovremennaya situatsiya razvitiya protsessa [Informatization of education: the current situation of the development process], *Informatika i obrazovanie*. 2012, no. 2 (231).
15. Khasanova I.I., Kotova S.S. Primenenie innovatsionnykh tekhnologiy v obrazovatel'nom protsesse vuza glazami studentov i prepodavateley [The use of innovative technologies in the educational process of the university through the eyes of students and teachers], *Novye informatzionnye tekhnologii v obrazovanii: materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [New information technologies in education: materials of the VIII International Scientific and Practical Conference]. Ekaterinburg: FGAOU VPO «Rossiyskiy gosudarstvennyy professional'no-pedagogicheskii universitet». 2015. 619 p.
16. Chernobay E.V. Formirovanie motivatsii uchitelya istorii k ispol'zovaniyu sredstv IKT [Formation of motivation of a teacher of history to use ICT tools], *Prepodavanie istorii v shkole* [Teaching history at school]. 2009, no 9.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Гитман Елена Константиновна**, профессор, доктор педагогических наук  
*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*  
*ул. Сибирская, 24, г. Пермь, Пермский край, 614990, Российская Федерация*  
*[mygitman@gmail.com](mailto:mygitman@gmail.com)*

**Тохтуева Татьяна Валерьевна**, преподаватель  
*Пермский радиотехнический колледж им. А.С. Попова*  
*Ул. Танкистов, 46, г. Пермь, Пермский край, 614022, Российская Федерация*  
*[lynx.sh@yandex.ru](mailto:lynx.sh@yandex.ru)*

## DATA ABOUT THE AUTHORS

**Gitman Elena Konstantinovna**, Professor, D. in Pedagogy  
*Perm State Humanitarian Pedagogical University*  
*24, Sibirskaya St., Perm, Perm krai, 614990, Russian Federation*  
*[mygitman@gmail.com](mailto:mygitman@gmail.com)*  
*SPIN-code: 8874-1437*  
*ORCID: 0000-0003-3733-9502*  
*Researcher ID: G-6476-2015*  
*Scopus Author ID: 56528491100*

**Tokhtueva Tatiana Valerevna**, Teacher  
*Perm State Radiotechnical College named after A.S. Popov*  
*24, Sibirskaya St., Perm, Perm krai, 614990, Russian Federation*  
*[lynx.sh@yandex.ru](mailto:lynx.sh@yandex.ru)*  
*ORCID: 0000-0003-3232-1653*



DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-81-110

УДК 378.14:0004.925

**ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (1960–1970 ГГ.):  
ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Жданова Т.А.*

*Предметом исследования статьи являются многообразие форм проведения научно-исследовательской работы студентов в учебном процессе технических вузов 60–70 годов прошлого столетия.*

*Целью работы провести анализ условий и способов организации научно-исследовательской работы студентов технических вузов в 60–70-е годы прошлого века и выделить ее дидактические возможности.*

*В работе использованы научные методы: реконструкции, анализа исторического материала, а также обозначены социальные предпосылки и методология проведения научно-исследовательской работы студентов в технических вузах СССР.*

*Результат работы представлено научное обоснование научно-исследовательской работы студентов как ведущей формы организации образовательного процесса в вузах для повышения качества подготовки специалистов.*

***Ключевые слова:** учебно-исследовательская работа; научно-исследовательская работа; методы инженерного творчества; творческие формы учебного процесса.*

**THE ORGANIZATION OF SCIENTIFIC-RESEARCH  
WORK OF STUDENTS WITHIN THE EDUCATIONAL  
PROCESS OF A TECHNICAL COLLEGE (1960–1970):  
THE DIDACTIC ASPECT**

*Zhdanova T.A.*

*The subject of the article is the variety of forms of research work of students in the educational process of technical universities 60–70 years of the last century.*

*The aim of the work is to analyze the conditions and methods of organization of research work of students of technical universities in the 60–70s of the last century and highlight its didactic capabilities.*

*The paper uses scientific methods: reconstruction, analysis of historical material, as well as the social background and methodology of research work of students in technical universities of the USSR.*

*The scientific substantiation of students' research work as a leading form of organization of educational process in universities to improve the quality of training is presented.*

**Keywords:** *educational and research work; research work; methods of engineering creativity; creative forms of educational process.*

В постсоветские десятилетия советская педагогика в общественном и педагогическом сознании нередко ассоциируется с тоталитарной официальной идеологией советского общества. На наш взгляд, копленный теоретический и практический опыт при критико-творческом использовании обогащает фонд современных исследований. И, более того, мы рассматриваем наследие советского периода как уникальное явление педагогической мысли в области совершенствования высшего образования [12, 343].

В начале 60-х годов имел место известный, в основном, декларативно-констатируемый, трудовой и нравственный подъем во всех областях жизни общества, связанный с «оттепелью», начавшейся после XX съезда партии. Для высшей школы этот период ознаменовался процессами перестройки на основе провозглашенной Программой КПСС (1961 г.) одной из ведущих целей строительства коммунистического общества – формирования человека новой формации, гармонически развитого, духовно и физически совершенного. Ноябрьский Пленум ЦК партии (1962 г.) определил воспитание способностей к подлинному творчеству одной из главных задач подготовки инженерных кадров. Требовалось готовить инженеров, обладающих знаниями и практическими навыками, умеющих работать самостоятельно, инициативных, обладающих творческим воображением, способностью к новому видению производственных

проблем. Основное содержание их деятельности должно было заключаться в непрерывном создании качественно новых технологий, технических средств и научных ценностей [14, 578].

В исследуемое время проблема подготовки творческого инженера решалась путем организации научно-исследовательской деятельности студентов в рамках учебного процесса и развивалась по двум направлениям: включение в учебные планы специальных курсов по организации научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы студентов и внедрение научно-исследовательских разделов в различные виды учебных занятий, причем первое направление преобладало [13, 22].

Для повышения творческого потенциала выпускаемых специалистов исследователи и преподаватели технических вузов занимались разработкой [14, 23]: 1) методологии технического творчества (на основе изучения, упорядочения, систематизации, классификации, уточнения уже существующих и стихийно применяемых методов); 2) проблематики технического творчества, дополняя методологию, что дает направление творческой деятельности и методы обучения; 3) специального курса методологии технического творчества для внедрения в качестве обязательного во всех технических вузах страны.

Конкретной базой для воспитания творческого мышления в процессе обучения в вузе служат «методы современного инженерного технического творчества» (И.Я. Конфедератов) [17], выработанные практикой инженерного труда, которым обязательно надо обучать студентов. К этим методам относятся:

- *метод прецедента*, который исходит из того, что большинство технических задач, подлежащих решению, в практике инженерной деятельности ранее уже решалось. Каждое решение в целом неизменно состоит из ряда частных решений, причем отработанных практикой, проверено временем, их можно заимствовать в качестве элементов, частных решений изыскиваемого общего решения;
- *метод вариантов*, когда к правильному решению можно прийти несколькими способами, а затем, сопоставляя их, выбрать вариант, наилучшим образом отвечающий данной задаче;

- *метод прогнозирования* широко распространенный в случае решения таких задач, когда нужно задаться значением некоторой величины, которая только позднее будет определена в процессе расчета. Необходимо, чтобы это значение совпало со значением, которое будет получено в конце, иногда сложных расчетов;
- *метод первого приближения*; масштабности; конечных условий; равнозначности; эмпирический, графо-аналитический; формализации; локализации, нормализации, сопоставления значимости; причинности; технологичности и др.» [13]

Примером прекрасного использования методов технического творчества могут служить труды В.Г. Шухова, в которых можно выявить отчетливую последовательность решения самых сложных технических задач.

1. Четкая постановка задачи, ее цели (назначения) и цели, преследуемой автором (экономичность, интенсивность, надежность или их оптимальное соотношение).
2. Выделение определяющих элементов задачи, где не упускается не один фактор достаточной значимости, где не привлекается ни один излишний, которого можно не учитывать в пределах точности решений.
3. Нахождение взаимосвязи между элементами задачи в виде математического уравнения, где автор не только привлекал из справочных данных готовые решения, но и разработал свои, если в этом возникала необходимость.
4. Выделение в качестве определяющего элемента того фактора задачи, от которого в наибольшей степени зависит экономический эффект решения: минимум расхода топлива, энергии, материала, капиталовложений.
5. Математическая операция решения выведенного уравнения для частного случая решаемой задачи с конкретными условиями, учитывающими все влияющие факторы.
6. Приведение частных решений задачи к виду, удобному для использования на производстве там, где возникает задача подобного рода.

7. Дополнение решения практическими данными: нормативами, коэффициентами и т.п., конкретизирующими задачу для многих отдельных случаев.
8. «Доведение работы до завершённой технической формы» (рабочих чертежей, графиков, таблиц, расчетных величин).

Таким образом, в техническом творчестве существенны не только отдельные методы, но и последовательность процесса решения задач.

Подходя к закономерностям технического творчества, обобщая, И.Я. Конфедератов, остановился на некоторых противоречиях, например, противоречивости: конструктор обязан разрешать противоречия между конструктивной формой объекта и технологией ее реализации. Раскрытие такой противоречивости и других приводит к творческим решениям, изысканию новых путей. При решении технических задач неизбежно возникают противоречия, относящиеся не только к элементам, но и к целям задачи. Три цели (интенсификация, эффективность, надежность), три направления развития техники принципиально противоречивы.

Одним из возможных вариантов обеспечения подготовки инженеров к решению технических задач является приближение учебной специализации студента к практической, при соответственном перераспределении, отдельно для каждой специальности, объема и содержания знания по естественным, техническим и общетеоретическим наукам. В решении проблемы подготовки инженера к решению стереотипных и изобретательских задач имела место тенденция разделения наук механического и технического цикла друг от друга. Специализация практической направленности профессиональной деятельности инженера представлялась одним или некоторой комбинацией направлений: 1) исследование, 2) технология и производство, 3) проектирование, 4) конструирование, 5) эксплуатация. Задачи по всем направлениям могут быть стандартными и творческого характера [27].

Методологию технического творчества целесообразно излагать студентам в предмете «Основы и методы познания в естествознании и технике». Так как этот предмет содержит диалектический

метод познания реальности в историчности ее развития, формы и содержания переходов и скачков, а также методы анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, обобщения, сравнения и классификации явлений и предметов на примерах развития конкретных разделов в естествознании и технике.

Для подготовки инженеров к творческому решению нестереотипных задач необходимо в профилирующих курсах научить студента:

1) использовать методы и выводы нового курса; 2) формулировать технические задачи с возможностью многовариантного их решения; 3) решение задач в большей степени синтезом, чем простым подбором; 4) строить и анализировать функциональные и структурные классификационные признаки процессов и систем по данным патентного поиска; 5) путем умственного символического эксперимента устанавливать тот предел, при котором увеличение количественных характеристик не дает решения вопроса, а, наоборот, приводит к отрицанию ранее действовавшего принципа; 6) выявлять и формировать проблемные ситуации и задачи поиска; 7) производить анализ причин и следствий проблемных ситуаций. Предостережение – не должно произойти: подготовка оригинально мыслящих, но «беспомощных в практических условиях специалистов, которые не могут проявить основной функции инженера – умения «перевода» абстрактного, идеального знания в материальное, конкретное его воплощение».

Развитие творчества исследователи усматривали в «преодоление инертности мышления при решении задач» (Я.А. Пономарев, А.Ф. Эсаулов и др.) в «развитии мышления в проблемной ситуации» (Л. Путьяева) и др. приемах.

На основе анализа многочисленных конструктивно-технических задач А.Ф. Эсаулов приходит к выводу, что «процесс их решения связан с преодолением ряда противоречий в систематизации знаний: между чувственными и логическими элементами знаний, между разными уровнями систематизации знаний, между системностью и динамичностью тех знаний, с помощью которых решается задача» [21]. С позиции ассоциативной теории мыслительной деятельности

он намечает пути преодоления в обучении указанных противоречий. Это могут быть «тщательно подобранные наводящие, вспомогательные задачи. А также психологическая инверсия, заключающаяся в том, что интересующий объект рассматривается с различных точек зрения, в том числе с разрушающих жестко сформированные стереотипные системы знаний, традиционные схемы взглядов и представлений» [13]. Особенности переформулирования компонентного состава задач на различных этапах их решения позволяет вскрыть индивидуально-типологические особенности познавательной деятельности студентов в учебном процессе.

Экспериментальные материалы позволили оценить индивидуально-типологические особенности мышления слабых и сильных по учебной успеваемости студентов в процессе решения постепенно усложняющихся заданий. Так, было выявлено, что процесс решения задачи воспринимается и решается студентами на четырех уровнях: 1) требующем лишь преимущественно запоминания ранее усвоенного учебного материала; 2) требующем репродуктивного мышления от испытуемого; 3) требующем продуктивного мышления, нацеленного на скрытый состав исходных данных задания; 4) требующем продуктивного мышления, нацеленного как на скрытый состав исходных данных, так и скрытый состав самих вопросов к экспериментальным заданиям.

Цикл творческих форм учебного процесса складывался из лабораторного и проектно-конструкторского практикумов по обязательной программе, выполнения исследовательских работ по учебному плану в зависимости от специальности, курсового и дипломного проектов. Эти работы могли выполняться в научных группах кафедр, лабораториях институтов, отраслевых НИИ и в др. научных объединениях [9].

Возможности формирования творческой активности и исследовательского подхода содержит правильно организованная деятельность студентов при выполнении лабораторных работ.

Проводимые в вузе лабораторные работы Г.Н. Александров [3] классифицировал согласно признаку творческой активности и са-

мостоятельности, он «выделял три основных разновидности лабораторных работ:

- 1 – работы, жестко регламентирующие деятельность студентов;
- 2 – работы с ослабленной регламентацией;
- 3 – работы проблемного, поискового характера.

В работах первого типа описания и инструкции по их выполнению содержат цель работы, учебные задачи, основные теоретические положения, порядок выполнения работы, методические указания, содержание и форму отчета, способы обработки результатов измерений и наблюдений, вопросы для самопроверки, литературу. Причем, здесь авторы учебно-методической документации стремились как можно детальней описать последовательность действий студента и получения ими ряда результатов.

В работах второго типа часть указаний исключается, последовательность действий не определяется с такой степенью детализации, как в первом случае. Работы могут содержать определенные задания на уровне достаточно высокой творческой активности и самостоятельности студентов.

И, наконец, в работах третьего типа обозначена только проблема (что исследовать, что обосновать, какие технические объекты сравнить и т.д.). Причем, способов решения этих проблем нет в личном опыте обучаемого. Студент сам определяет характер проблемы, способы ее решения, если нужно вычленяет подпроблемы, находит рациональную методику исследования, самостоятельно конструирует схему и выбирает приборы, устанавливает способы обработки результатов исследования».

Проблемные лабораторные работы – важное звено в системе формирования продуктивной познавательной деятельности студентов, органически связывающее лабораторные практикумы с курсовым и дипломным проектированием, НИР студентов.

В вузах расширилось *включение элементов научных исследований в лабораторные работы*. «Впервые такие лабораторные работы исследовательского характера стали проводиться в Московском энергетическом институте на 4-5 курсах, причем, выполнение их было



обязательно для всех студентов, но задания индивидуализировались с учетом успеваемости и научных интересов каждого студента. При выполнении таких работ студент самостоятельно составлял план исследования, подбирал необходимую аппаратуру, обрабатывал и анализировал результаты эксперимента, составлял научный отчет. Причем, вместо отдельных, методически проработанных работ, рассчитанных, как правило, на 2–4 часа, организовывалось лабораторное экспериментальное исследование по отдельным вопросам, представляющим интерес для кафедральной научно-исследовательской работы. Студенты делились на бригады. Тематика таких исследований на каждый год разрабатывалась и утверждалась кафедрой. Желательным результатом являлось перерастание первых исследовательских попыток студентов в курсовые и дипломные проекты»

*Лабораторный практикум с дидактической точки зрения является формой реализации принципа единства теории и практики; обучение студентов экспериментальным методам познаний явлений и закономерностей природы; это одна из результативных форм воспитания наблюдательности, интереса к науке.*

Как форма учебного процесса он имеет свое определенное назначение, свои специфические цели. Его главная цель – формирование умений. Этим он отличается от лабораторной работы инженера [16]. Умение использовать множество различных специальных приемов эксперимента: анализ, синтез, фильтрацию, кристаллизацию, взвешивание, спектрометрию, дозиметрию, сложных совокупностей параметральных условий эксперимента, замеры, визирование и т.д. и т.п. Это умение учитывать все и всякие погрешности эксперимента: принципиальные, приборные, индивидуальные, обеспечивать принцип равнозначности по отдельным звеньям эксперимента, обосновывать допустимые величины погрешностей. Это умение практически производить операции градуировки, тестирования, воспроизводимости и определения точности и т.д.

На факультете промышленной теплоэнергетики Московского энергетического института был поставлен опыт по проведению лабораторных практикумов [7]: «перед студентами ставилась задача опре-

делить экспериментальным путем значение той или иной величины, затем они направлялись к экспериментальной установке и имеющейся при ней принципиальной схеме, им отводилось определенное время, в течении которого они обязаны были самостоятельно разобраться, как, каким образом, в какой последовательности они могут решать поставленную перед ними задачу. После этого студентам вручалась инструкция, уточнявшая их верное решение, но приближенное решение, а затем они вполне осознанно приступали к эксперименту. В большинстве случаев эксперимент давал положительный результат. В учебном эксперименте важнее методология эксперимента, чем результат, поэтому доказательность эксперимента лабораторных практикумов не должна копировать доказательности научного эксперимента».

Учебному проектированию отводится особая роль в системе обучения. Основной процесс обучения проектированию – это *учебное курсовое и дипломное проектирование*.

Цель учебного проектирования: закрепить и обобщить разрозненные знания студента в единое целое; привить умение самостоятельно решать сложные технические задачи, вооружив их методами их решения; привить умения излагать устно и письменно ход выполнения технической задачи.

Творческими формами деятельности студентов в вузе являются проектирование, исследование, монтаж и эксплуатация.

Для будущего проектировщика учебное проектирование – это школа овладения умениями и навыками, причем, не так существенно то, что он проектирует с позиции его будущего профиля, как важно обучение комплексу знаний и умений процесса проектирования.

Для будущего эксплуатационника или монтажника учебное курсовое или дипломное проектирование – метод обобщения разрозненных знаний, полученных студентом, в единое целое на базе технического объекта его будущей деятельности (цех, завод, энергосистема и т.д.).

Инженер-экспериментатор в процессе своей деятельности и проектирует, и эксплуатирует свою экспериментальную установку. В процессе обучения он и должен проектировать ее в учебном процессе.

Подходя к проектированию с педагогических позиций, руководителю проектирования в вузе прежде всего следует знать *формы подхода к обучению, типы заданий, методы консультирования* (И.Я. Конфедератов). В процессе учебного проектирования студент должен постичь технологию работы конструкторских коллективов, последовательность решения сложных инженерных задач, начиная от обоснований постановки вопроса до комплекса рабочих чертежей и пояснительных записок с технико-экономическими расчетами. Преподаватель-консультант, руководитель должен указать верное направление поисков, помочь в оценке полученных решений, помочь найти внешние конструктивные формы решения, помочь в доказательной форме выразить обоснования найденных решений как наилучших для данного конкретного случая.

Чтобы обеспечить эффект обучения задание на дипломный проект должно содержать элементы поиска, обеспечивающие психологический процесс обучения. *Приемы составления заданий на дипломный проект* должны быть школой логического мышления, самостоятельной творческой деятельности студента.

Задание составляется так, что по его данным однозначное решение невыполнимо и необходимы некоторые дополнительные сведения, которые студент обязан найти самостоятельно в усвоенном ранее учебном материале, что направит его либо к атласу, либо к справочнику, или к руководителю.

Задание дополняется особыми частными требованиями (весовыми, прочностными, технологическими и др.), достижение которых неизбежно требует обращения к усвоенному ранее учебному материалу.

Задание предусматривает необходимость исследования нескольких вариантов. Однако варианты ничего, кроме дополнительной счетной работы не дадут, если студенту не будут даны необходимые ориентиры сопоставления вариантов. Нужно чтобы он самостоятельно методом «пристрелки» подошел к требуемому решению.

В задании явно или не явно дается направление на достижение одного из возможных качественных показателей технического реше-

ния (интенсивность, эффективность, надежность, экономичность) в качестве оптимального решения, определяемого как соотношение отдельных показателей.

В задании дается отдельная область (узел, деталь, показатель и т.п.), которая решается в проекте с максимальным приближением к жизни, с учетом технологии изготовления проектируемого объекта.

Задание направляет обучаемого к двум решениям, обоснованный выбор одного из которых необходимо требует привлечения дополнительных обоснований и соображений.

В отдельных случаях допустимо по принципу «на ошибках учатся» введение в задание какого-либо значения одного из параметров, исключающего возможность найти требуемое оптимальное решение. В дальнейшем затраты времени и труда студента на обнаружение ошибки или на обнаружение, что решение «никак не получается» компенсируются сокращением других частей задания.

Из приведенных приемов составления задания видно, насколько широки возможности сделать *дипломный проект* школой логического мышления. Давать задание студенту на дипломный проект надо исходя из всестороннего знания его индивидуальных способностей. Требуется вдумчивая дифференциация дипломных работ.

Исходя из активности и самостоятельности студентов, *консультации* должны носить характер обмена мнениями двух равноквалифицированных специалистов, решающих общую задачу, и что начинать ее лучше с обращения «какие вопросы и затруднения возникли у вас у вас в ходе работы?» Руководитель, просматривая расчет или чертеж, видя ошибки студента не должен указывать на них прямо, следует спросить: «Почему вы сделали именно так? Почему вы предпочли такую конструкцию, метод, вариант и т.д.?» Такие вопросы имеют цель: научить студента тому, что в проекте все без исключения должно быть обосновано.

При подготовке к защите курсового проекта необходимо воспитывать у студента умение связно, грамотно, верно доложить о проделанной работе. Целесообразно требовать от студентов правильного краткого сообщения: во «Ведении» укажет поставленную

перед ним задачу, в «Изложении» – как он ее решал, а в «Заключении» – к каким результатам пришел. Это и обучение, и подготовка к докладу, сообщению и т.д.

Проанализировав работу молодых специалистов после окончания института, исследователи утверждали, что адаптация на производстве ускоряется у студентов, выполнявших творческие дипломные работы и проекты, независимо от их успеваемости до дипломирования. Увеличение сложности и длительности дипломного проектирования и обучения на старших курсах непропорционально увеличивает скорость адаптации. Так, студенты, обучавшиеся 5 лет и выполнявшие дипломный проект в течении 3–4 месяцев, входят в полноценную инженерную деятельность за 2–2,5 года. Обучаясь 5,5–6 лет молодой специалист становится полноценным специалистом через 4–6 после окончания института. Настолько велика роль эффективной самостоятельной работы в последние годы обучения. «Особенно ускоряется адаптация, если тема дипломной работы и проекта связана непосредственно с местом будущей работы молодого специалиста. В этом случае адаптация на производстве завершается за несколько недель» [26].

В исследуемое время появилась уникальная форма исследовательского характера студентов-дипломников – *комплексное дипломное проектирование*. Характерной особенностью комплексного дипломного проектирования являлось участие студентов различных специальностей вуза – межкафедральный комплексный проект; или студентов нескольких разнопрофильных вузов – межвузовский комплексный проект; в научной и проектной разработке проблемы. Обычно комплексный дипломный проект включал несколько самостоятельных разделов, каждый из которых поручался одному студенту. Назначался главный руководитель и несколько руководителей разделов проекта с кафедр или вузов, студенты которых участвовали в разработке. Каждый из разделов защищался отдельно, а затем выносилось решение по проекту в целом.

Например, «в Днепропетровском металлургическом институте в 1972 г. был разработан и защищен комплексный дипломный проект

«Реконструкция вальцелитейного цеха Кушвинского металлургического завода» [19]. В бригаду, работающую над проектом, входили студенты – литейщики, механики, экономисты. Проект послужил основой для внедрения усовершенствованной технологии, применения прогрессивных металлов и современного оборудования, повышения экономической эффективности производства прокатных валков.

«Студент Комсомольского-на-Амуре политехнического института О. Рыбаков в 1977 г. представил дипломный проект, который явился результатом сотрудничества двух кафедр «Технологии машиностроения» и 0502» [5].

Развивалась другая форма проектирования – *«реальное проектирование»*. Оно имеет свои достоинства: «студент имеет дело с реальными элементами инженерной деятельности; приносит непосредственную пользу производству»; больше ощущает чувство ответственности за свою работу, чем при коллективной работе.

Анализ дипломных проектов, рекомендованных ГЭК к внедрению, свидетельствовал, что выполнение дипломных проектов по народнохозяйственной тематике с последующим внедрением находило все большее применение в технических вузах Дальнего Востока.

Так, например, «в Комсомольском-на-Амуре политехническом институте в 1976/77 гг. дипломные проекты проводились по заданию предприятий и организаций: Волжским объединением «Трансформатор» (г. Тольятти), Московским электроразоводом им. В.В. Куйбышева, Хабаровским заводом им. Кирова, заводом «Прогресс» (г. Арсеньев Приморского края), Хабаровской авиационным заводом им. Ю.А. Гагарина, заводом «Совкабель» (г. Ленинград), «Уралкабель» (г. Свердловск) и др. ... За 1976/77 гг. было выполнено по заданию производства 327 дипломных проекта, половина из которых выполнялись с использованием ЭВМ» [6].

Получили высокие оценки дипломные проекты: «Проект механического цеха с участком по обработке магниевых деталей на станке с ЦПУ» (дипломант В.В. Муравьев); «Проект установки для изготовления сборки элеваторных линий» (дипломант Ю.П. Белоус); «Проект прессового полуавтомата для прессовки пальцев рабочих

колес» (дипломант Ким Ен Хо). Последние два проекта выполнены по заданию и дипломный проект «Разработка и испытание прогрессивного расточного инструмента» (дипломник В.Н. Уланов) внедрены на Амурлитмаше [6].

Проект «Разработка конструкций и испытание торцевой фрезы с механическим креплением пластин» внедрен на Дальмашзаводе. Оформлена и принята к рассмотрению заявка на авторское свидетельство (дипломник Буйволенко А.И.) [6].

Дипломный проект студента Моисеева, носивший научно-исследовательский характер, внедрен в производство с расчетным экономическим эффектом около 10 тыс. рублей.

«Восемь дипломных проектов спец. 0514, выполненных по заданию Хабаровского судостроительного завода им Кирова, представляли собой разработку принципиальной рабочей технологии постройки судов в реальных производственных условиях.

17 дипломных проектов спец. 0125 выполнены по заявке Комсомольского речного порта. Результаты эскизных проработок использованы Амурским речным пароходством для модернизации плавсредств» [6].

Отмечалось, что «сам факт реального проектирования еще не означает благополучия в подготовке высококвалифицированного специалиста. Недостатками реального проектирования являются следующие его особенности: содержание реального проекта может иметь весьма незначительную познавательную, обучающую или воспитывающую нагрузку; реальный проект студента, как часть целого, выполняемого проектным коллективом, может закрыть для студента постановку и решение задачи в целом; невозможно выделить долю участия проектанта в работе коллектива, особенно в самостоятельном синтезе знаний, умений и навыков и др. (не случайно возникла и существует традиция задания студенту на проектирование сложного объекта – станции, агрегата и др., – которого на производстве он никогда один проектировать не будет) [29].

*Привлечение студентов к научным исследованиям* в период обучения становилось неприметным условием профессиональной под-

готовки. Оно осуществлялось с целью расширения и укрепления научно-теоретических знаний, имеющих наибольшее значение для специальной подготовки, освоения методики расчетов и измерений, характерных для данной специальности, с использованием современных технических средств и счетно-вычислительной техники” [19]. В плане всестороннего умственного развития студентов, формирования у них творческих процессов и качеств научного исследователя в учебные планы вводились студенческие *учебно-исследовательские работы* (УИР), которые завершают всю рассмотренную систему учебной работы студента. Эта форма обучения студентов требует особых условий: наличия материально-технической базы, передового оборудования; создания научной среды, где студенты имеют возможность работать совместно с преподавателями-учеными; высокой педагогической квалификации, педагогического мастерства работников высшей технической школы; связи между исследованиями и использованием результатов на практике и др.

Введение научной работы в расписание требовало учета конкретных условий вуза – размеров аудиторий и лабораторий, состояния научной работы преподавателей вуза, загрузку преподавателей и др. Поэтому в вузах проводилась подготовительная работа: разработка тематических студенческих исследований; распределение тем соответственно интересов самих студентов и уровня их подготовки; подбор в лабораториях необходимого оборудования и материалы, выделить рабочие места; скоординировать работу преподавателей – учебную и по руководству НИР; провести корректировку учебного плана с целью уменьшить некоторые курсы. Введение в учебные планы и программы УИР обеспечивали реальную возможность получить в стенах вуза исследовательские навыки [18].

*Классификация УИР* (А.А. Халатов). Исследовательские работы разделены на следующие группы [25].

1. *Теоретические работы* (составляют примерно 10% от общего количества). Как правило, выполняются хорошо подготовленными студентами, изъявившими желание заниматься такими исследованиями. Эти работы носят достаточно самостоятель-



ный характер и позволяют получить прочные знания в данной области и устойчивые навыки работы с ЭВМ.

2. *Расчетно-экспериментальные работы* (примерно 15%). Студент выполняет теоретическую или расчетную часть самостоятельного характера, а затем, совместно с ведущим преподавателем на готовой экспериментальной установке проверяет согласование теоретических и экспериментальных зависимостей. Такие исследования выполняются также достаточно подготовленными студентами.
3. *Экспериментальные работы* (примерно 50%). Чаще всего на готовой установке студент с преподавателем, аспирантом или инженером выполняет экспериментальное исследование для установления различных зависимостей. В некоторых случаях оно проводится самостоятельно на относительно простых установках.
4. Прочие (примерно 25%). К этим работам следует отнести те, в которых студенту не удается получить самостоятельных результатов (работы реферативные, расчетные, выполняемые по готовым уравнениям, доводка установки, проектирование экспериментального участка и т.д.

Автор призывает помнить, что УИР носит глубоко учебный характер и на первое место ставит не получение новых результатов, а воспитание устойчивых исследовательских навыков к моменту завершения учебы в институте.

«По характеру УИР подразделяется на групп:

- 1) УИР, *выполненная с элементами научного творчества* (15%). В этих работах студенты получают результаты, имеющие самостоятельный характер. В некоторых случаях удается опубликовать результаты в периодической печати
- 2) УИР, *выполненная добросовестными исполнителями* (50%). Выполнены студентами, относящимися к выполнению УИР с достаточной аккуратностью, работающие регулярно. В силу различных обстоятельств им не удается получить существенных самостоятельных результатов, однако знания и навыки,

полученные ими, полностью соответствуют задачам и учебному плану УИР. В ряде случаев отмечается достаточная инициативность исполнения.

- 2) УИР, выполняемая рядовыми исполнителями (35%). В процессе выполнения УИР студентам не удается получить хорошие навыки выполнения исследования в следствии нерегулярности занятий по их вине. К моменту завершения учебы такие студенты успевают подготовить лишь отчеты реферативного характера, однако некоторые навыки они получили».

Исследователями признавалось, что «всякие попытки формирования творческих процессов, интеллектуальных умений студента только за счет НИР при условии, что учебный процесс будет осуществляться преимущественно на уровне репродуктивной познавательной деятельности обречены на провал». Т.к. превращение учебного процесса в накопителя знаний становится серьезным фактором противодействия высокой динамичности знаний, формирования у студентов гибких и подвижных познавательных и интеллектуальных умений.

Следует признать в основе своей методически верными и практически оправданными *поиски оптимальных форм обеспечения единства учебного процесса и НИР с позиции решения проблемы развития продуктивной познавательной деятельности и творчества студентов».*

Так, например, методический опыт Уфимского авиационного института [2]. Здесь на профилирующих кафедрах введена учебно-научная (учебно-исследовательская) работа студентов, осуществляемая в четыре основных этапа: реферирования; *изучение методики научного исследования на конкретных образцах; самостоятельной разработки программы исследования и осуществление исследований той или иной проблемы в полном объеме.*

На 3-м, 4-м курсах, в зависимости от специализации, в сетку учебных часов за счет профилирующих дисциплин вводят 30-ти часовой курс УИР. Так, например, программа для студентов инженерно-экономического факультета содержит 22 лекционных и 8 ча-

сов практических занятий. В лекционном разделе курса изучаются вопросы: характеристика научных исследований. Развитие науки в СССР. Физиологические и психологические аспекты труда ученого. Структура и общая характеристика творческих процессов. Основы организации и планирования, обеспечения необходимых условий для творческой работы. Содержание научного исследования, его структура, основные этапы и программы. Математические основы планирования и обработки результатов эксперимента. Методика подготовки и оформления отдельных графических документов (диаграммы, номограммы, графики, таблицы и т.д.). Источники информации и система работы над различными печатными источниками; основы патентования и порядок публикации работ. Основные направления развития и проблемы экономической науки, тематика научных исследований по экономике и организации производства в УАИ.

Исходя из того, что *сделать всех выпускников в одинаковой мере подготовленными к научно-исследовательской работе - задача для вуза не только непосильная, но и не вытекающая из общих целей подготовки специалиста в учебном заведении*, кафедра должна стремиться в той или иной мере реализовать принцип индивидуализации.

Для одной части студентов УИР может завершиться этапом реферирования и ознакомления с методикой научного исследования; для другой – участием в разработке схем оборудования кафедральных лабораторий и их практической реализацией; для третьей – активным участием в научных исследованиях, проводимых кафедрой; для четвертой – самостоятельной разработкой какой-то проблемы, с выходом результатов исследования в дипломный проект.

При этом выполняемые студентами задания по УИР могут быть зачтены и как курсовые проекты, если их тематика соответствует целям и задачам курсового проектирования.

В плане формирования творческой активности, учебная и учебно-исследовательская работа в Волгоградском политехническом институте составляли единое и непрерывное целое при строгом соблюдении учебного плана, равноправия всех разделов программы,

последовательном и преемственном изложении курса. Там направления научных исследований согласуются с требованиями рабочей программы курса. Преподаватели кафедры в течение ряда лет по нескольким сменяющим друг друга дисциплинам ведут ряд учебных курсов с одними и теми же группами. Это позволяет использовать преемственность не только в обучении, но при работе в научных кружках; студенты оказываются знакомыми с преподавательским коллективом, с оборудованием кафедр и др. Так, например, на кафедре сопротивления материалов курс «Механические свойства материалов» для специальности «Металловедение и термическая обработка металлов» студенты изучают на 3 курсе. На 2-м курсе этой дисциплине предшествует изучение курса «Прикладная механика». Согласно учебной программе в курсе прикладной механике имеется раздел «Механические свойства металлов», который затем, при переходе на 3-й курс, изучается этими же студентами как самостоятельная дисциплина. Наличие такого сочетания требований учебных программ позволяет осуществить преемственность в процессе обучения. Поэтому оправданным оказалось введение элементов научного исследования при выполнении лабораторных работ по механическим свойствам металлов на 3-м курсе, но и непосредственное подключение студентов к проведению плановых научных исследований, выполняемых сотрудниками кафедры.

Немаловажным фактором проведения УИР являлось более полное участие студентов в научной жизни всего коллектива кафедры: где студент наблюдал организацию рабочего дня ученого, участвуя в обсуждении полученных результатов и написании отчета и т.д. Таким образом, студенту прививались навыки и «вкус» проведения научно-исследовательской работы во всех ее проявлениях. Прохождение цикла обучения, – учебная работа на младшем курсе, учебная и учебно-исследовательская работы на старших на выпускающей кафедре, – позволяло эффективно работать по хоздоговорной тематике данной кафедры, по тому же научному направлению, что и направления в УИР.

Заслуживает внимания опыт Харьковского политехнического института [11], где сложилась определенная система организации

научно-исследовательской работы студентов. К руководству студенческими научными работами привлечены все профессора и доценты, а также работники промышленности. На начальном этапе (I–II курсы) в систему НИРС входят кружки СНТО, математические и физические олимпиады, конкурсы на лучший перевод, а также подготовка рефератов по результатам работы в кружках СНТО.

Целью и содержанием второго этапа (III–IV курсы) является овладение навыками и методикой исследований, прежде всего экспериментальных. Студенты продолжают работы в кружках СНТО общенаучных и общественных кафедр, к работе по хозрасчетным темам. Этот этап завершается участием в составлении отчета по теме, докладом на кружке или на конференции.

На третьем этапе (V–VI курсы) выполняются самостоятельные исследования с получением конкретного научного или инженерного результата. Здесь основной формой является научная работа в учебное время – во время практики, курсового и дипломного проектирования, и главное, во время часов, отведенных на учебно-исследовательскую работу студентов.

Опыт этого и других вузов показывал, что широкое использование научно-исследовательской работы студентов как метода обучения – «один из серьезнейших рычагов улучшения качества подготовки специалистов» [20].

На кафедре химии и технологии тонких органических соединений МИХТ им. М.В. Ломоносова широко использовались различные формы привлечения студентов к научно-исследовательской работе в процессе обучения» [20]. На первом курсе по «Введение в специальность» студенты писали рефераты по тематике близкой к той области биоорганической химии, которая являлась предметом научных исследований профессорско-преподавательского состава, аспирантов и сотрудников проблемной лаборатории «Химия природных соединений», организованной при кафедре. На втором и третьем курсах активной реферативной и экспериментальной работой кафедра охватывала 15–20% обучающихся. На четвертом и пятом курсах в практикуме по специальности, так же как и на про-

изводственной практике, все студенты выполняли работу по индивидуальным планам, получая конкретные задания, связанные с научной тематикой кафедры. Они писали развернутый реферат по заданной теме, которая, в идеале, завершалась дипломной работой на шестом курсе. Такая система подготовки позволяла выполнить дипломную работу (проект), имеющую научный или прикладной интерес. До 70% дипломных проектов или работ выпускников вуза рекомендовались Государственной экзаменационной комиссией к внедрению или в печать.

Большие успехи в развитии учебно-исследовательской работы студентов достигнуты и в других вузах страны: Московских: Инженерно-физическом, Стали и сплавов, Текстильном, МВТУ им. Н.Э. Баумана [1]; Ленинградских: Политехническом, Инженерно-строительном, Технологическом им. Ленсовета, Финансово-экономическом; Уфимских: нефтяном и Авиационном др.

Многолетний опыт передовых вузов страны показал, что «наряду с совершенствованием учебного процесса весьма эффективным средством улучшения качества подготовки специалистов было привлечение студентов к хорошо организованной и методически продуманной научно-исследовательской работе, тесно связанной с учебным процессом и профилем будущей специальности. При этом прослеживается тенденция: от первоначальных установок научной работы студентов в дидактических целях совершенствования подготовки специалиста к научно-исследовательской деятельности, имевшей собственно научную и профессионально-практическую значимость» [8].

Однако при организации НИРС возник ряд проблем. Образовался разрыв между постановкой НИРС в крупных, столичных вузах, которые в течение десятилетий отработывали методику ее организации и проведения, имея высококвалифицированный научно-педагогический состав, солидную материально-техническую базу, хорошо оснащенные лаборатории, кабинеты, богатые библиотеки и вузах, расположенных от крупных центров и лишенных преимуществ столичных вузов [29, 31].

В этой связи возникла необходимость обобщить опыт организации НИРС. В феврале 1967 г. на базе Томского политехнического института проведена I межвузовская научно-методическая конференция. В ее работе участвовали 910 делегатов – представителей 211 вузов из 79 городов всех союзных республик [10]. Наиболее важным в работе конференции был вывод о том, что каждый студент за время учебы в институте должен пройти научно обоснованную систему обучения и получить навыки исследовательской работы. Таким образом, был четко поставлен вопрос о необходимости целенаправленного включения НИРС в учебный процесс с целью обучения всего контингента студентов методам и приемам научных исследований.

Для координации работы студенческих научных сообществ и проведения массовых мероприятий по НИРС и ее методического обеспечения Приказом министра высшего и среднего специального образования СССР в 1968 г. был организован *Всесоюзный совет по научной работе студентов* и аналогичные советы в республиках, областях, городах и в каждом вузе [23]. В состав совета входили 102 человека: работники Минвуза, отраслевых министерств, ректоры, преподаватели, аспиранты и студенты, представители республиканских, областных и городских советов по НИРС.

О масштабах научной работы студентов свидетельствуют следующие цифры. В 1973 г. научной работой занимались 1 млн. 284 тыс. студентов. Студенты стали соавторами 1564 изобретений, участниками 75 тыс. работ, внедренных в производство [24].

Приказом №124 министра высшего и среднего специального образования СССР от 7 февраля 1974 г. было утверждено Положение о научно-исследовательской работе студентов» [24].

За исследуемый период НИРС прошла этапы развития. Начальный этап (нач. 60-х гг.) связан с организацией основных задач, форм, методов и содержания исследовательской деятельности студентов; научная работа, рассматривалась как удел хорошо успевающих студентов, способных пополнять ряды научных работников. К концу 60-х годов под влиянием развернувшейся научно-технической революции положение изменилось, научная работа начинает рассматри-

ваться как средство повышения качества подготовки и воспитания специалистов, стали более разнообразными ее формы. В основном было определено место научной работы студентов в общей системе вузовской подготовки, увеличилась массовость участия студентов в научной работе. Были созданы предпосылки для формирования на следующем этапе, в 70-е гг., целостной системы организации научно-исследовательской работы студентов.

Таким образом, из средства развития творческих способностей наиболее успевающих и одарённых студентов научно-исследовательская работа превратилась в средство повышения качества подготовки всех специалистов с высшим образованием. Министр высшего и среднего специального образования В.П. Елютин в 1972 г. писал, что «прошло то время, когда к научным исследованиям привлекалась небольшая часть наиболее одаренных студентов. Задача состоит в том, чтобы каждый студент за время обучения получил навык самостоятельной, близкой к исследовательской, работы, освоил ее методы. Разумеется, для этого нужно, чтобы на кафедре была обстановка научного творчества» [9].

В исследуемый период возникла необходимость в теоретическом анализе проблемы интеграции учебной и научной работы в вузе. Это было важно для поиска путей объединения их в органическую структуру.

### *Список литературы*

1. Активизация познавательной деятельности студентов: Сб. науч. трудов. Л., 1973, 108 с.
2. Александров Г.Н. Основы дидактики высшей школы. Уфа, 1973.
3. Александров Г.Н. Основы методики проведения практических занятий // Вопросы методики проведения практических занятий: Метод. рекомендации. Уфа: Уфим. авиац. ин-т, 1975, вып. 3. С. 3–19.
4. Гомоюнов К.К., Ковчин С.А., Окороков В.Р. Подготовка инженеров широкого профиля. М.: НИИВШ, 1981. 40 с.
5. Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р-171 оп. 1, д. 583, л. 98.



6. Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р-171, оп. 1, л. 538, л. 99.
7. Данилов О.Л., Ягов В.В. За творческий лабораторный практикум. // ВВШ, 1973, №11. С. 30–33.
8. Дроздовская О.И. Идея активности личности студента в образовательном процессе высшей школы (конец 70–80-е гг. XX в.): Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Хабаровск, 2003. 207 с.
9. Елютин В.П. За органическое единство научной и учебной работы // Вестник высшей школы, 1972, № 9.
10. Елютин В.П. Наука и высшее образование// Вестник высшей школы. 1979. №1. С. 3–9.
11. Ефименко Г.Г. Стимулы творчества. Правда, 1976, 16 июля.
12. Жданова Т.А. НИРС и УИРС как эффективные формы подготовки творческих специалистов в высшей школе (середина XX века) [Электронное издание] // Ученые заметки ТОГУ, 2015, Том 6, № 4. С. 342–349 [http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU\\_6\\_203.pdf](http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU_6_203.pdf)
13. Жданова Т.А. Идея активности личности студента в дидактике высшей школы периода середины 60-х-70-х годов: Автореферат на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. 13.00.01. Хабаровск, 1999.
14. Жданова Т.А. Идея активности личности студента в дидактике высшей школы периода середины 60-х-70-х годов: Дисс. ...канд. пед. наук. 13.00.01. Хабаровск, 1999. 214 с.
15. Жданова Т.А. Ценностные приоритеты образования в партийно-государственных документах и в деятельности высшей технической школы (1960-е годы) [Электронное издание] // Ученые заметки ТОГУ. 2014, Том 5, № 4. С. 577–580. [http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2014/TGU\\_5\\_244.pdf](http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2014/TGU_5_244.pdf)
16. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе. М.: ВШ, 1968, 224 с.
17. Конфедератов И.Я. Инструктивные материалы по методической разработке учебного процесса / Институт педагогического мастерства МЭИ. М.: МЭИ, 1968. 26 с.
18. Крутов В.И. Научно-исследовательский прогресс и подготовка специалистов // Вестник высшей школы, 1973, № 4. С. 3–6.

19. Крутов В.И., Момот А.И. Верный путь в науку и практику: Всесоюзный смотр-конкурс завершен // ВВШ, 1974, №12. С. 49–52.
20. Минаева Т.Т. О некоторых формах организации НИРС в экономических вузах Москвы. М., 1973.
21. Крутов В.И. Научно-исследовательская и творческая работа студентов вузов и учащихся средних специальных учебных заведений: сборник основных постановлений, приказов, инструкций. М.: НИИВШ, 1984. 143 с.
22. Научно-исследовательская работа студентов в учебном процессе. Л., Изд-во ЛГУ, 1976.
23. Научно-исследовательская работа студентов, включенная в учебный процесс. Экспресс информация. М., 1975. С. 3–6.
24. Положение и научно-исследовательской работе студентов высших учебных заведений // Высшая школа: Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. Ч.2. М., ВШ, 1978. С. 128–130.
25. Халатов А.А. Опыт выполнения творческой части учебно-исследовательской работы студентами специальности инженер-физик // Исследования по методике организации и проведения занятий в ВШ. Межвузов. сб-к, Казань, 1976. С. 87–92.
26. Харлампович Г.Л. Управление адаптацией в системе “Абитуриент – студент ВТУЗа – инженер” // Комплексная программа профориентации, адаптации и повышения квалификации кадров: Сб. докладов и выступлений. Минск, 1976. С. 128–130.
27. Цыганкова А.С. Развитие идеи научно-исследовательской работы студентов в отечественной дидактике высшей школы (70–80-е гг. XX в.) / Автореферат на соискание степени канд. пед. наук: 13.00.01. Хабаровск, 2007. 22 с.
28. Швецов А.В. Подготовка инженера к творческой деятельности в свете взаимосвязи естественных, технических и общественных наук // Совершенствовать подготовку специалистов. Краткие тезисы доклада и выступл. к уч.-метод. конф. проф.-преп. состава 26–29 января 1972г. Л., 1972. С. 29–30.
29. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Высш. шк., 1982. 223 с.

### References

1. *Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatelnosti studentov* [Activization of students' cognitive activity]: Sat. scientific works. L., 1973, 108 p.
2. Aleksandrov G.N. *Osnovy didaktiki vysshey shkoly* [Fundamentals of higher education didactics]. Ufa, 1973.
3. Aleksandrov G.N. *Osnovy metodiki provedeniya prakticheskikh zanyatiy* [Fundamentals of the methodology of conducting practical classes]. *Voprosy metodiki provedeniya prakticheskikh zanyatiy* [Questions of the methodology of conducting practical exercises]: Method. recommendations. Ufa: Ufim. Aviation Inst., 1975, vol. 3, pp. 3–19.
4. Gomoyunov K.K., Kovchin S.A., Okorokov V.R. *Podgotovka inzhenerov shirokogo profilya* [Training of engineers of a wide profile]. M.: NIIVSh, 1981. 40 p.
5. *Gosudarstvennyy arkhiv Khabarovskogo kraya* [State Archive of the Khabarovsk Territory]. F. P-171 op. 1, d. 583, l. 98.
6. *Gosudarstvennyy arkhiv Khabarovskogo kraya* [State Archive of the Khabarovsk Territory]. F. P-171, op. 1, l. 538, l. 99.
7. Danilov O.L., Yagov V.V. *Za tvorcheskyy laboratornyy praktikum* [For a creative laboratory workshop]. *Vestnik vysshey shkoly*, 1973, №11, pp. 30–33.
8. Drozdovskaya O.I. *Ideya aktivnosti lichnosti studenta v obrazovatel'nom protsesse vysshey shkoly (konets 70-80-e gg. KhKh v.)* [The idea of the activity of the individual student in the educational process of higher education (the end of the 70-80s of the twentieth century)]: Diss. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.01. Khabarovsk, 2003. 207 p.
9. Elyutin V.P. *Za organicheskoe edinstvo nauchnoy i uchebnoy raboty* [For the organic unity of scientific and educational work]. *Vestnik vysshey shkoly* [Bulletin of Higher Education], 1972, № 9.
10. Elyutin V.P. *Nauka i vysshee obrazovanie* [Science and higher education]. *Vestnik vysshey shkoly* [Bulletin of Higher School]. 1979. №1, pp. 3–9.
11. Efimenko G.G. *Stimuly tvorchestva* [Incentives of creativity]. *Pravda*, 1976, July 16.
12. Zhdanova T.A. *NIRS i UIRS kak effektivnye formy podgotovki tvorcheskikh spetsialistov v vysshey shkole (seredina XX veka)* [Student research

- papers and teaching and research work of students as effective forms of training creative specialists in higher education (mid-twentieth century)]. *Uchenye Zapotki PNU*, 2015, Volume 6, No. 4, pp. 342–349. [http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU\\_6\\_203.pdf](http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU_6_203.pdf)
13. Zhdanova T.A. *Ideya aktivnosti lichnosti studenta v didaktike vys-shey shkoly perioda serediny 60-kh-70-kh godov* [The idea of the activity of the student's personality in the didactics of the highest school of the period of the mid-60s-70s]: Abstract on the candidate. uch. Art. Cand. ped. sciences. 13.00.01. Khabarovsk, 1999.
  14. Zhdanova T.A. *Ideya aktivnosti lichnosti studenta v didaktike vys-shey shkoly perioda serediny 60-kh-70-kh godov* [The idea of student activity in the didactics of the highest school of the mid-60s-70s]. Diss. ... Cand. ped. sciences. 13.00.01. Khabarovsk, 1999. 214 p.
  15. Zhdanova T.A. Tsennostnyye priority obrazovaniya v partiyno-gosudarstvennykh dokumentakh i v deyatel'nosti vysshey tekhnicheskoy shkoly (1960-e gody) [The value priorities of education in the party-state documents and in the activities of higher technical school (1960-ies)]. *Uchenye zapiski PNU*. 2014, Vol. 5, No. 4, pp. 577–580. [http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2014/TGU\\_5\\_244.pdf](http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2014/TGU_5_244.pdf)
  16. Zinov'ev S.I. *Uchebnyy protsess v sovetskoj vysshey shkole* [The educational process in the Soviet higher education]. M.: VS, 1968, 224 p.
  17. Konfederatov I.Ya. *Instruktivnye materialy po metodicheskoy razrabotke uchebnogo protsessa* [Instructive materials on the methodological development of the educational process] / Institute of pedagogical skills of MEI. M.: MEI, 1968. 26 p.
  18. Krutov V.I. Nauchno-issledovatel'skiy progress i podgotovka spetsialistov [Research Progress and Training of Specialists]. *Vestnik vysshey shkoly* [Higher School Bulletin], 1973, No. 4, pp. 3–6.
  19. Krutov V.I., Momot A.I. Vernyy put' v nauku i praktiku: Vsesoyuznyy smotr-konkurs zavershen [The surest way to science and practice: the All-Union review-competition is over]. *VVSh*, 1974, №12, pp. 49–52.
  20. Minaeva T.T. *O nekotorykh formakh organizatsii NIRS v ekonomicheskikh vuzakh Moskvy* [About some forms of organization NIRS in economic universities of Moscow]. M., 1973.

21. Krutov V.I. *Nauchno-issledovatel'skaya i tvorcheskaya rabota studentov vuzov i uchashchikhsya srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniy* [Research and creative work of students of universities and students of secondary specialized educational institutions]: collection of basic decrees, orders, instructions. M.: NIIVSh, 1984. 143 p.
22. *Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov v uchebnom protsesse* [Research work of students in the educational process]. L., Publishing House of Leningrad State University, 1976.
23. *Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov, vklyuchennaya v uchebnyy protsess. Ekspress informatsiya* [Research work of students included in the educational process. Express information]. M., 1975, pp. 3–6.
24. Polozhenie i nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy [The position and research work of students of higher educational institutions]. *Vyssheyshaya shkola: Sbornik osnovnykh postanovleniy, prikazov i instruktsiy* [Higher School: Collection of basic decrees, orders and instructions]. Part 2. M., VS, 1978, pp. 128–130.
25. Khalatov A.A. Opyt vypolneniya tvorcheskoy chasti uchebno-issledovatel'skoy raboty studentami spetsial'nosti inzhenerfizik [Experience in performing the creative part of teaching and research work by students of engineering-physicist specialty]. *Issledovaniya po metodike organizatsii i provedeniya zanyatiy v VSh* [Research on the method of organizing and conducting classes in high school]. Interuniversity. Sat, Kazan, 1976, pp. 87–92.
26. Kharlampovich G.L. Upravlenie adaptatsiy v sisteme “Abiturient – student VTUZa – inzhener” [Management of adaptation in the system “Applicant – student of a technical college, engineer”]. *Kompleksnaya programma proforientatsii, adaptatsii i povysheniya kvalifikatsii kadrov* [A comprehensive program of vocational guidance, adaptation and advanced training of personnel]: Sat. reports and speeches. Minsk, 1976. pp. 128–130.
27. Tsygankova A.S. *Razvitie idei nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov v otechestvennoy didaktike vysshey shkoly (70–80-e gg. XX v.)* [The development of the idea of research work of students in the domestic didactics of higher education (70–80s of the twentieth century)] / Abstract for the degree of Candidate. ped. Sciences: 13.00.01. Khabarovsk, 2007. 22 p.

28. Shvetsov A. V. Podgotovka inzhenera k tvorcheskoy deyatel'nosti v svete vzaimosvyazi estestvennykh, tekhnicheskikh i obshchestvennykh nauk [Preparation of an engineer for creative activity in the light of the interrelation of natural, technical and social sciences]. *Sovershenstvovat' podgotovku spetsialistov. Kratkie tezisy doklada i vystupl. k uch.-metod. konf. prof.-prep. sostava 26–29 yanvarya 1972* [Completed training of specialists. Summary of the report and speech. to uch.-method. conf. prof.-prep. January 26–29, 1972]. L., 1972, pp. 29–30.
29. Esaulov A. F. *Aktivizatsiya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov* [Activation of educational and cognitive activity of students]. M.: Higher. shk., 1982. 223 p.

#### ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Жданова Татьяна Аркадьевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент  
*Тихоокеанский государственный университет*  
*ул. Тихоокеанская, 136, Хабаровск, Российская Федерация*  
*nadya\_funny98@mail.ru*

#### DATA ABOUT THE AUTHOR

**Zhdanova Tatyana Arkadyevna**, Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor  
*Pacific State University*  
*136, Tikhookeanskaya Str., Khabarovsk, Russian Federation*  
*nadya\_funny98@mail.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-111-127  
УДК 372.881.161.1

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКИХ СТИХОВ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Журавлева Е.А.*

**Цель.** *Целью данного исследования является выявление и описание лингводидактических возможностей детской поэзии на занятиях по русскому языку как иностранному на начальных этапах обучения (A1 и A2).*

**Методы исследования.** *Представленная работа опирается на лингвометодический анализ детских стихов А.Л. и П.Н. Барто, А.А. Усачева, С.Я. Маршака, С.В. Михалкова и других российских и советских детских писателей, на основе которого были сделаны следующие выводы.*

**Результаты.** *Во-первых, обосновывается целесообразность использования текстов художественной литературы на занятиях по иностранному языку. Во-вторых, выделяются характеристики детского стихотворения как (художественного) текста, в том числе диалогичность и коммуникативность; выявляется его способность выступать в качестве носителя информации о культуре страны изучаемого языка и ресурса для обучения иностранному языку. В-третьих, определяются те особенности детской литературы, которые делают возможным использование детских стихов на начальных этапах обучения РКИ.*

**Область применения результатов.** *Теоретические положения, как и выводы, сделанные в ходе данного исследования, могут быть использованы на практических занятиях по русскому языку как иностранному, а также в курсе методики преподавания РКИ.*

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный; детские стихи; текст; лингводидактический потенциал; коммуникативная единица.*

## CHILDREN'S RHYMES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS)

*Zhuravleva E.A.*

**Purpose.** *The purpose of the present study is to pinpoint and describe the ways children's rhymes can be used in Russian as a Foreign Language classes at A1 and A2 levels of reference for languages.*

**Methodology.** *The research is based on the linguistic and methodological analysis of children's rhymes by Russian and Soviet writers. The results of the study are summarized as follows.*

**Results.** *First, we prove that it is necessary that literature be used in foreign language classes.*

*Second, we define a rhyme as a communicative unit that meets such standards of text as its dialogic nature, and ability to transmit information, including information about culture of a target-language country.*

*Third, we underline the didactic characteristics of children's rhymes that make them irreplaceable in teaching Russian as a Foreign Language at A1 and A2 levels.*

**Practical application.** *The theoretical issues as well as the conclusions drawn from the research can be used in Russian as a Foreign Language classes, as well as in Russian teacher training courses.*

**Keywords:** *Russian as a Foreign Language; children's rhymes; text; linguistic and didactic resources; communicative unit.*

### **Введение**

Посвящая исследовательскую работу обучению русскому языку как иностранному через литературу, отметим, что на сегодняшний день существует множество трудов, в фокусе которых находятся художественный текст (Ю.М. Лотман, В.В. Виноградов, М.Я. Дымарский, Р.А. Будагов, У. Эко, Г.И. Богин, В.П. Руднев), его «лингводидактические потенции» (термин Н.В. Кулибиной) (В.Г. Белинский, Н.В. Кулибина, В.В. Артамонова, Н.А. Купина, И.А. Щирова,



Е.А. Гончарова), лингвистические и экстралингвистические особенности произведений для детей (В.В. Бардакова, В.К. Харченко, С.Н. Цейтлин). Однако нужно признать, что лингводидактический потенциал детской литературы как предмет изучения не пользуется популярностью у исследователей.

С этим связана своевременность и актуальность данной работы, позволяющей рассмотреть важные для современной методики преподавания РКИ вопросы: что и как преподавать на ранних этапах обучения (А1 и А2). Актуальность исследования также обусловлена непреходящим интересом к изучению иностранных языков и культур и поиском оптимальных методов обучения.

Научно-методическая новизна представленной статьи заключается в том, что в ней систематизируются данные о лингводидактических возможностях детских стихов, а также предлагаются методические рекомендации по использованию стихотворных текстов на занятиях по РКИ.

Целью данной работы ставится выявление и описание многоаспектного потенциала детского стихотворения в обучении русскому языку как иностранному. Цель определила необходимость решения следующих задач:

- выявить фонетический, грамматический, словообразовательный, лексический, фразеологический ресурсы детского стихотворения;
- выявить потенциал стихотворения для развития коммуникативной компетенции учащихся и сопутствующих ей навыков и умений;
- систематизировать методическую работу с детским стихотворением на начальных этапах обучения РКИ.

Для достижения поставленных задач использовались следующие методы исследования: описательный метод, анализ литературы по проблемам данной работы, а также лингвометодический анализ стихов российских и советских детских писателей: А.Л. и П.Н. Барто, Л.Ф. Воронковой, О.С. Бондура, С.Я. Маршака, С.В. Михалкова, Р.Г. Мухи, А.А. Усачева, К.И. Чуковского.

### **Целесообразность использования литературных текстов на занятиях по иностранному языку**

На сегодняшний день не существует единого мнения относительно вопроса, нужно ли использовать литературные произведения – прозаические и поэтические – на занятиях по иностранному языку.

Отдельные исследователи и преподаватели отрицают пользу литературы в курсе иностранных языков. Кр. Саввидоу одной из причин ограниченного использования литературных текстов на практических занятиях видит «традиционное разделение языка и литературы» [15]. В ряду других причин, по которым «преподаватели, методисты и эксперты сопротивляются включать аутентичные тексты в учебные программы по иностранным языкам» [Там же], называются следующие:

- Отказ от литературы на практических занятиях по языку вызван «определенными особенностями литературы, которые делают невозможным ее использование на занятиях по английскому языку: небольшое практическое значение литературы, которая часто тесно связана с конкретным культурным контекстом, носит узкий характер и даже может нанести вред» [11, с. 27].
- «Литература замедляет овладение иностранным языком, а преподаватели, стремящиеся познакомить учащихся с культурой изучаемого языка через литературу, в конце концов обнаруживают, что студенты просто прибегают к пословному переводу» (цит. по [16]).
- Метафоры и многозначность в литературных текстах создают особые трудности для студентов на базовом уровне, препятствуя развитию языковых умений и пониманию литературы [Там же].

Однако большинство исследователей и преподавателей придерживаются иного мнения. В защиту необходимости использования литературных текстов в курсе иностранного языка высказывается А. Кешаварзи: «Изучение языка требует развития четырех умений: понимание устных и письменных текстов, письмо и говорение. Если

традиционные учебные материалы позволяют развивать лишь отдельные способности учащихся, то литература представляет собой прекрасный ресурс, благодаря которому совершенствуются все четыре умения. <...> Кроме того, можно отметить, что использование литературных произведений в курсе изучения языков способствует более вдумчивому и целеустремленному освоению языка. В этом отношении учащиеся не только наблюдают реальные ситуации использования языка, но и учатся мыслить критически» [13, с. 554]. Этой точки зрения придерживаются и И.К. Госн и С. Дилидюзгюн. Если первый утверждает, что изучение художественных текстов способствует развитию языковых умений, точности стиля, овладению разнообразием синтаксических структур; вдохновляет на создание собственных произведений [12], то второй отмечает, что литература помогает «развивать не только языковые навыки, но и способность критически мыслить, понимать иные культуры и формировать представление об образе жизни других людей» [10, с. 249].

Вместе с тем С.А. Сонгёрен указывает на то, что «<...> короткие тексты в наших учебниках (инструкции, тексты на определенные темы, диалоги) доказали свою неэффективность в развитии навыков общения. Поскольку изучение этой массы однообразных текстов превращается в скучную рутину, в курсе иностранных языков следует использовать художественные произведения. <...> Разнообразие текстов повышает интерес к учению, при этом совершенствуются навыки чтения» [14, с. 1826].

Таким образом, подводя итог выше сказанному, отметим, что художественный текст «является образцом того, как функционирует язык» [2, с. 46], моделью построения речевого высказывания и вместе с тем «уникальным текстовым материалом, как бы специально созданным для использования при обучении языку <...>» [4, с. 10].

В контексте обучения иностранным языкам принципиально важно, что художественный текст является коммуникативной единицей: «Для создания текста автор использует единицы языка и грамматические правила их соединения в слова, словосочетания, предложения и т.п., но сам текст не является языковой единицей, так как в отли-

чие от нее каждый раз заново создается, творится» [3, с. 13]. Такого же мнения придерживается другой исследователь Э.Р. Авакова: «текст как коммуникативная единица является связующим звеном в общении, именно с помощью текста осуществляется взаимодействие между адресантом (автором) и адресатом (студентом-инофоном). Следовательно, чтение художественного текста на уроках русского языка в вузе должно быть организовано как реальный акт коммуникации» [1, с. 29].

Между тем использование литературных произведений на занятиях по иностранному языку отвечает подходу к обучению, учитывающему принцип лингвокультурологических доминант: учащиеся не могут овладеть коммуникативной компетенцией без развития лингвокультурологической компетенции. Согласно А. Кешаварзи, изучение языка имеет отношение к культуре. Литература же, сама являющаяся частью культуры носителей данного языка, дает представление об их культуре и жизни общества [13, с. 555]. Е.Ю. Фортунатова рассматривает «художественный текст как артефакт культуры», подчеркивая при этом, что «только художественная литература обладает богатейшим запасом отобранных временем и самим языком образцовых текстов, в которых ментальные особенности представителей русской культуры получают наиболее яркое выражение» [8, с. 5]. Н.В. Кулибина, в свою очередь, определяет иноязычный художественный текст «как составную часть акта межкультурной художественной коммуникации» [4, с. 11].

Таким образом, использование художественных произведений на практических занятиях по языку соответствует двум базовым целям изучения иностранного языка: «научиться понимать новую культуру (межкультурное понимание); овладеть межкультурной коммуникацией, т. е. умением общаться с носителями другой культуры (межкультурное взаимодействие)» [5, с. 62].

Что касается поэтического текста, то как текст художественный он также может выступать средством и целью обучения. Среди других литературных жанров, по словам С. Тсунг-Хуей Хсиунг, «поэзию более всего ценят за ее роль и функции в обучении иностранным

языкам <...>. Благодаря таким ее характеристикам, как способ изложения, ритм, повторы, интонация, связность идей, поэзия напрямую обращена к изучающим язык. Поэзию можно рассматривать как пение, она помогает учащимся запоминать новые слова и в конечном счете совершенствовать их языковую компетенцию. <...> поэзия также доказала эффективность в формировании у учащихся глубокого понимания культуры страны изучаемого языка» [16].

Это справедливо и в отношении детских стихов.

### **Детские стихи в курсе русского языка как иностранного**

Обучение русскому языку как иностранному предполагает активное использование разнообразного аутентичного материала, включающего, в частности, тексты художественной литературы, в том числе детские стихи, позволяющие в более доступной форме:

- «приобщиться к русскому языку и русской литературе;
- познакомиться с ритмическими особенностями русского стиха;
- приобрести новый социальный опыт использования РКИ за счет разнообразия спектра социальных ролей в игровых ситуациях общения» [6, с. 276–277];
- овладеть правилами чтения русского языка;
- овладеть навыками диалогической и монологической речи;
- расширить лексический запас;
- овладеть знаниями о грамматических явлениях, познакомиться со словообразовательными моделями русского языка.

К детской литературе предъявляется ряд требований, некоторые из которых определяют целесообразность и даже необходимость использования детских стихов на занятиях по РКИ на начальных этапах, а именно:

1. Детская литература должна отличаться прекрасными образцами языка.
2. Создание художественных произведений, «ориентированных на детское восприятие, требует внимания к отбору языковых средств, что определяется мастерством автора, его языковой личностью» [9, с. 72].

3. Детская литература должна передавать отличительные черты национального менталитета [6, с. 276].

Определяя специфику детской поэзии, Т.А. Павлова справедливо отмечает: «Детская литература – особое явление в области художественной литературы, ее отличают доходчивость, динамизм, сюжетность, занимательность, имплицитная поучительность <...> Знакомство с поэзией является ключевым средством обогащения духовного пространства человека» [7, с. 4].

В рамках обучения РКИ детские стихи выполняют ряд разнонаправленных функций: они позволяют развивать и совершенствовать коммуникативную компетенцию и сопутствующие ей навыки и умения, параллельно выполняя воспитательную функцию, способствуя развитию психических процессов (мышление, память) и творческих способностей учащихся.

Рассмотрим лингводидактический потенциал детских стихов более детально.

#### 1) Фонетический уровень.

В качестве примера приведем стихотворение А.А. Усачева «Урок ши-пения», в котором внимание акцентируется на произношении и написании гласной после шипящего «ш» и которое позволяет провести «профилактическую» работу, чтобы исключить фонетические и орфографические ошибки у учащихся в дальнейшем. Вместе с тем авторское выделение слогов помогает студентам усвоить сложные для произношения слова и демонстрирует одну из сторон устройства русского языка.

У всех уроки пения,

А у ужей - ШИ-пения:

- ПроШИпеть вас попроШУ:

«ШИ-ШИ-ШИ» и «ШУ-ШУ-ШУ».

«ШУ-ШУ-ШУ» и «ШИ-ШИ-ШИ» -

Повторите, малыШИ:

ВыШЕ, выШЕ... не фальШИвьте!

ПроШИпели?

ЗапиШИте!

2) Грамматический уровень.

Грамматический анализ стихотворения позволяет определять части речи, отношения между словами в предложении, выявлять предлоги, употребляемые с определенными падежами, падежные окончания и т.д.

Так, наряду с изучением лексической темы «Еда», «Стихотворение о плохой погоде» Р.Г. Мухи позволяет освоить родительный падеж имен существительных с предлогом «без», а также повторить предложный («на улице, на небе»), винительный («ел *бутерброд*») и дательный («по городу») падежи:

Шел человек по городу  
И ел бутерброд *без сыра*.  
Стояла плохая погода,  
На улице было сыро.  
Шел человек по городу  
И ел бутерброд *без хлеба*.  
Стояла плохая погода,  
Сердито хмурилось небо.  
Шел человек по городу  
И ел бутерброд *без масла*.  
Стояла плохая погода,  
На небе луна погасла.

Студенты могут продолжить фантазировать на тему, какой бутерброд ел человек из стихотворения русской поэтессы (без огурца, без помидора, без лука, без колбасы, без рыбы и т.д.).

Другое стихотворение – «Маша-растеряша» Л.Ф. Воронковой – иллюстрирует возможности для изучения предлогов места:

<...> – Где же, где мои чулки?  
Обыщу все уголки.  
Их *на стуле* нет,  
И *под стулом* нет,  
*На кровати* нет,  
Под *кроватью* – нет...

3) Лексический уровень.

Стихотворение может предъявляться как на этапе введения новой лексики, так и при ее активизации, а также для совершенствования лексических умений.

Благодаря тематическому разнообразию детской поэзии, преподавателю РКИ не составит особого труда подобрать стихотворение на любую изучаемую тему.

Так, для овладения формулами вежливости можно обратиться к стихотворению А.А. Усачева «Приветствие»:

Для прощания и встречи  
Много есть различных слов:  
«Добрый день!» и «Добрый вечер!»,  
«До свидания!», «Будь здоров!»  
«Я вас рада видеть очень»,  
«Мы не виделись сто лет»,  
«Как дела?», «Спокойной ночи!»  
«Всем пока!», «Прощай!», «Привет!»  
«Буду рад вас видеть снова!»  
«Не прощайся!», «До утра!»  
«Всем удачи!», «Будь здорова!»  
И «Ни пуха, ни пера!»

Стихотворение также дает возможность изучать синонимические и антонимические связи между лексическими единицами в системе русского языка:

Папа жалуется:  
- Что-то  
*Утомляюсь* от работы...  
Мама тоже:  
- *Устаю*,  
На ногах едва стою.... (О.С. Бундур)

Всё кажется: может *плохое* случиться,  
А доброе может не получиться. (О.С. Бондур)



<...> И *маленькая* собачонка. <...>

Вдруг видят: стоит у колёс

*Огромный* взъерошенный пёс. (С.Я. Маршак)

#### 4) Фразеологический уровень.

Детские стихи позволяют уже на начальных этапах обучения знакомиться с фразеологическим богатством русского языка:

«*Слёзы катятся ручьём*» (А.Л. Барто, П.Н. Барто),

«Есть такие люди – *Им всё подай на блюде!*» (А.Л. Барто)

«*От зари и до зари*» (А.Л. Барто)

«*Нет сердца у Валерика!*» (А.Л. Барто)

«*И он не в свои лез дела*» (О.С. Бундур)

«*Купит с горем пополам*» (С.Я. Михалков)

#### 5) Словообразовательный уровень.

Стихотворения демонстрируют словообразовательные возможности русского языка.

Синенькая юбочка,

Ленточка в косе.

Кто не знает Любочку?

Любу знают все. (А.Л. Барто)

Он разыскивал на рынке

*Величайшие* ботинки... (С.В. Михалков)

Уже не ветер – ветерок,

Уже не дождь, а дождик! (О.С. Бундур)

6) При всей кажущейся простоте содержания детские стихи в не меньшей степени, чем «взрослая» поэзия обладают такой текстовой характеристикой, как информативность: они являются важным источником знаний о культуре и истории страны. Например, в детских стихах представлены реалии советского государства.

Я не просто девочка,

Я у нас *вожатая!* (А.Л. Барто)

- Вам придётся на колени,  
Дорогой *товарищ*, встать ... (С.В. Михалков)  
Про *войну* и про *бомбёжку*,  
Про большой *линкор* «Марат»,  
Как я ранен был немножко,  
*Защищая Ленинград*.  
И теперь горды ребята –  
*Пионеры, октябрята*, –  
Что знакомы с дядей Стёпой,  
С настоящим моряком. (С.В. Михалков)

В другом стихотворении С.В. Михалкова «А что у вас?» иллюстрируется уважительное отношение к различным профессиям, что было характерно для советского общества, но не для современной России: «Мамы разные нужны, мамы разные важны».

В качестве дополнительных послетекстовых заданий можно предложить следующие.

Несомненно, лучшим вариантом будет запоминание студентами стихотворения, над которым идет работа. Предлагаемый нами способ заучивания стихов вызывает у студентов большой интерес, поскольку он необычен, содержит элемент соревновательности и позволяет выучить текст за короткое время.

Итак, преподаватель пишет стихотворение на доске, после его прослушивания и повторения за преподавателем в разных режимах (по строке, по две связанных строки, целое произведение) одному-двум студентам предлагается прочитать стихи вслух. Затем преподаватель постепенно стирает слова, приглашая студентов прочитать текст, восстановив отсутствующие лексические единицы. Последний студент рассказывает стихотворение при опоре на одно слово на доске или без опоры наизусть. Обычно учащиеся успешно справляются с этой задачей. После такого чтения стихотворение остается в кратковременной памяти студентов. Для закрепления стихи можно повторить на последующих занятиях.

Другим видом работы может быть создание студентами своего произведения с опорой: преподаватель предлагает начало (это может быть известное стихотворение или строки, сочиненные самим

преподавателем) с заданием продолжить стихотворение на заданную тему, используя определенную лексику.

Сама необычная форма – ведь обычно учащиеся пишут сочинения в прозаической форме – мотивирует студентов на создание стихов.

Необязательно создавать тексты с рифмой, но важно сохранить ритм, грамматическую модель предложенного преподавателем стиха. Усложнив задачу, можно попросить студентов придумать стихотворение с рифмами. Тогда учащиеся неизбежно будут обращаться к сайтам рифм, словарям, таким образом развивая навыки работы с лексикографическими источниками.

Стихотворения, как мы уже отмечали, являясь моделью построения речевого высказывания, имеют диалогическую природу. В детских стихах диалогичность выражена эксплицитно в форме прямых обращений, вопросов к потенциальному читателю (адресату), которые мотивируют его на ответную реакцию, побуждают его к высказыванию, поэтому детские стихотворения (например, «Телефон» К.И. Чуковского и «А что у вас?» С.В. Михалкова) могут послужить моделью для диалогов учащихся.

## **Выводы**

Подводя итоги, отметим, что такие характерные черты детских стихов, как информативность, насыщенность лингвокультурологической информацией, диалогичность и коммуникативность, корректность языка, наличие определенного ритма и особых поэтических выразительных средств (например, слоговыделение, звукоподражание, подражание детской речи), лексико-фразеологическое богатство, тематическое разнообразие, отсутствие сложного подтекста, определяют необходимость использования детской литературы на начальных этапах обучения русскому языку как иностранному.

В пользу детской поэзии также говорят те лингводидактические возможности, которые она дает преподавателю и студенту: повышая мотивацию к изучению РКИ, способствуя овладению различными аспектами языка и раскрытию творческого потенциала учащихся, детские стихи, наряду с другими средствами обучения, позволяют формировать

и развивать языковую, лингвокультурологическую и коммуникативную компетенции, и вместе с тем вносят вклад в аккультурацию студентов и в конечном счете в развитие вторичной языковой личности.

### *Список литературы*

1. Авакова Э.Р. Использование художественного текста как коммуникативной единицы на практических занятиях по РКИ в вузе // Материалы V Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции развития системы образования». Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 27–30.
2. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить. М.: Русский язык, 1997. 292 с.
3. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 264 с.
4. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Монография. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2000. 304 с.
5. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Минск, 2011. 309 с.
6. Орлова Г.В. Потенциал детской литературы в формировании коммуникативной компетенции при обучении РКИ // Сборник научных статей XV Международной научно-практической конференции «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории». СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 275–278.
7. Павлова Т.А. Лингвокультурологические характеристики коммуникативного пространства детской поэзии: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калининград: Балтийский федеральный университет им. И. Канта, 2011. 25 с.
8. Фортунатова Е.Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: Автореферат дис. ... канд. филол. наук. СПб.: СПбГУ, 2004. 24 с.
9. Шоцкая Л.И., Рустамова А.С. Специфика реализации художественного потенциала лексики и фразеологии русского языка в литературе для детей // Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки. 2008. №2. С. 72–76.

10. Dilidüzgün Ş. Teaching Turkish as a Foreign Language Through Poetry: From Words to Worlds. *Bilig*, 2015, No 75, pp. 249–274.
11. Ferradas C. Enjoying Literature with Teens and Young Adults in the English Language Classroom. *BritLit: Using Literature in EFL classrooms*: e-book published by the British Council, 2009, pp. 27–34.
12. Ghosn I.K. Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT. *ELT Journal*, 2002, vol. 56, No 2. URL: <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172> (accessed 05.10.2018).
13. Keshavarzi A. Use of Literature in Teaching English. *Procedia – social and behavioral sciences*, 2012, No 46, pp. 554–559.
14. Songören S.A. The Place of Children’s Literature Texts in Teaching German as a Foreign / Second Foreign Language. *Procedia – social and behavioral sciences*, 2013, No 70, pp. 1825–1830.
15. Savvidou C. An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *Internet TESL Journal*. 2004. No 10(12). URL: <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html> (accessed 17.10.2018).
16. Tsung-Huei Hsiung S. Learning Russian through poetry in the Russian as a foreign language classroom. *Interface. Journal of European languages and literatures*, 2016, No 1. doi: 10.6667/interface.1.2016.22 URL: <http://interface.org.tw/index.php/if/article/view/22/178> (accessed 15.10.2018).

### *References*

1. Avakova E.R. Ispol’zovanie khudozhestvennogo teksta kak kommunikativnoy edinitsy na prakticheskikh zanyatiyakh po RKI v vuze [Use of a Fiction Text as a Communicative Unit at classes of RFL in Higher School]. *Materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsiyi “Innovatsionnye tendentsii razvitiya sistemy obrazovaniya”* [5<sup>th</sup> Int. Research and Practice Conference “Innovative trends of educational system development”]. Cheboksary: TsNS «Interaktiv plus», 2016, pp. 27–30.
2. Akishina A.A., Kogan O.E. *Uchimsya uchit’* [Learn How to Teach]. M.: Russkiy yazyk, 1997. 292 p.
3. Kulibina N.V. *Zachem, chto i kak chitat’ na uroke. Khudozhestvennyy tekst pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Why, What and How to Read in Class. Fiction Text When Studying Russian as a Foreign Language]. Saint Petersburg: Zlatoust, 2001. 264 p.

4. Kulibina N.V. *Khudozhestvennyy tekst v lingvodidakticheskom osmyslenii: Monografiya* [Linguistic and Didactic Aspects of Fiction Texts: Monograph]. Moscow: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina, 2000. 304 p.
5. Lebedinskiy S.I., Gerbik L.F. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Russian as a Foreign Language Teaching Techniques]. Minsk, 2011. 309 p.
6. Orlova G.V. Potentsial detskoj literatury v formirovanii kommunikativnoy kompetentsii pri obuchenii RKI [Role of Children's Literature in Communicative Competence Development When Teaching RFL]. *Sbornik nauchnykh statey XV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Yazyk, kul'tura, mentalitet: problemy izucheniya v inostrannoy auditorii"* [15<sup>th</sup> Int. Research and Practice Conference "Language, culture, mentality as issues of international students teaching"]. Saint-Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2016, pp. 275–278.
7. Pavlova T.A. *Lingvokul'turologicheskie kharakteristiki kommunikativnogo prostranstva detskoj poezii* [Linguistic and Cultural Features of Communicative Aspects in Children's Poetry]. Kaliningrad: Baltiyskiy federal'nyy universitet im. I. Kanta, 2011. 25 p.
8. Fortunatova E.Yu. *Kul'turologicheskiy podkhod k formirovaniyu umeniy vospriyatiya khudozhestvennykh tekstov pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu* [Forming a Competence of Reading Fiction Texts Through Cultural Studies in the Course of RFL]. Saint-Petersburg.: SPbGU, 2004. 24 p.
9. Shotskaya L.I., Rustamova A.S. Spetsifika realizatsii khudozhestvennogo potentsiala leksiki i frazeologii russkogo yazyka v literature dlya detey [Particularities of Russian Lexis and Phraseology Usage in Children's Literature]. *Izvestiya DGPU. Obshchestvennye i gumanitarnye nauki*. 2008. No 2, pp. 72–76.
10. Dilidüzgün Ş. Teaching Turkish as a Foreign Language Through Poetry: From Words to Worlds. *Bilig*, 2015, No 75, pp. 249–274.
11. Ferradas C. Enjoying Literature with Teens and Young Adults in the English Language Classroom. BritLit: Using Literature in EFL classrooms: e-book published by the British Council, 2009, pp. 27–34.

12. Ghosn I.K. Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT. *ELT Journal*, 2002, vol 56, No 2, pp. 172–179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172> (accessed 05.10.2018).
13. Keshavarzi A. Use of Literature in Teaching English. *Procedia – social and behavioral sciences*, 2012, No 46, pp. 554–559.
14. Songören S.A. The Place of Children’s Literature Texts in Teaching German as a Foreign / Second Foreign Language. *Procedia – social and behavioral sciences*, 2013, No 70, pp. 1825–1830.
15. Savvidou C. An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *Internet TESL Journal*. 2004. No 10(12). <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>. (accessed 17.10.2018).
16. Tsung-Huei Hsiung S. Learning Russian through poetry in the Russian as a foreign language classroom. *Interface. Journal of European languages and literatures*, 2016, No 1. doi: 10.6667/interface.1.2016.22. <http://interface.org.tw/index.php/if/article/view/22/178> (accessed 15.10.2018).

#### ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Журавлева Елена Анатольевна**, доцент кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному, кандидат филологических наук

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

*Набережная реки Мойки, 48, г. Санкт-Петербург, 191186,*

*Российская Федерация*

*[elena.thai@protonmail.com](mailto:elena.thai@protonmail.com)*

#### DATA ABOUT THE AUTHOR

**Zhuravleva Elena Anatolyevna**, Associate Professor, Department of an Intensive Course of Russian as a Foreign Language, Ph.D. in Linguistics

*The Herzen State Pedagogical University of Russia*

*48, Naberezhnaya reki Moyki, Saint Petersburg, 191186, Russian*

*Federation*

*[elena.thai@protonmail.com](mailto:elena.thai@protonmail.com)*

*SPIN-code: 7082-3715*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-128-140

УДК 364.4

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЖЕНЩИН, ЗАНЯТЫХ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

*Колбасин В.Н.*

*В статье анализируются результаты исследования взаимосвязи карьерных ориентаций с гендером у женщин, занятых в социальной сфере и выявления, в этой связи, педагогических условий их формирования. Разнообразие ориентаций личности в области социального и профессионального взаимодействия позволяет легче преодолевать негативные ситуации, более активно действовать в изменяющейся среде. Акцент на том, Это обеспечивается комплексом педагогических условий, обеспечивающим эффективность формирования карьерных ориентаций в профессиональной «Я-концепции» у женщин, занятых в социальной сфере.*

***Цель** – определение комплекса педагогических условий формирования карьерных ориентаций у женщин, профессионально занятых в социальной сфере.*

***Метод и методология проведения работы:** в статье использованы статистические методы анализа; анкетирование, корреляционный анализ по Спирмену и Пирсону.*

***Результаты:** получены информативные параметры формирования карьерных установок, их взаимоувязка с гендерной ролью женщин-руководителей, занятых в социальной сфере, определены педагогические условия формирования их карьерных ориентаций.*

***Область применения результатов:** полученные результаты целесообразно применять кадровыми службами учреждений социального обслуживания; практикующими психологами при проведении консультирования; психологами организаций при профессиональном консультировании; при разработке индивидуальных*



*профилактических, развивающих и коррекционных программ; менеджерами социальных учреждений при разработке стратегии развития оказания услуг.*

**Ключевые слова:** *карьерные ориентации; профессиональная роль; профессиональная деятельность; гендер; педагогические условия.*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CAREER ORIENTATIONS IN WOMEN EMPLOYED IN THE SOCIAL SPHERE**

***Kolbasin V.N.***

*The article analyzes the results of the study of the relationship of career orientations with gender in women employed in the social sphere and, in this regard, reveals the pedagogical conditions of their formation. A variety of individual orientations in the field of social and professional interaction makes it easier to overcome negative situations, to act more actively in a changing environment. The emphasis on this is provided by a set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the formation of career orientations in the professional “I-concept” for women employed in the social sphere.*

**The goal** is to determine the pedagogical conditions for the formation of career orientations in women employed in the social sphere.

**Method and methodology of the work:** in the article used mathematical methods, as well as statistical methods of analysis; questioning, correlation analysis by Spearman.

**Results:** *informative parameters were obtained for the formation of career installations, their interconnection with the gender role of women managers in the social sphere, the pedagogical conditions for the formation of their career orientations were determined.*

**Scope of the results:** *the results should be applied by personnel services of social service institutions; practicing psychologists during counseling; 4) in the development of individual preventive, developmental and remedial programs; 5) the managers of social institutions*

*in the development of the development strategy for the provision of services.*

**Keywords:** *career orientation; professional role; professional activity; gender; pedagogical conditions.*

На протяжении длительного исторического периода во всех культурах одним из признаков дифференциации социума является гендерный, то есть социум по половому признаку делится на две группы – мужчин и женщин. Этот признак настолько основополагающий и присутствующий везде, что издревле принимался за постулат. Вместе с тем, общество стало обращать особое внимание на такое деление, ставя при этом акценты на его различные смысловые аспекты. Подобные вопросы возникают как в социальной, так и духовной областях психологической науки. Мнение специалистов в области социальной психологии по данному вопросу является очень важным, поскольку ставит акцент на распределении норм и ролей, формирующих поведение людей, характерное как «маскулинное» либо «фемининное».

В ходе научных дискуссий, проходивших в конце XX века, произошло четкое разграничение понятий пол и гендер. Пол указывает на биологический статус человека, отвечая на вопрос: кем является указанный человек – мужчиной или женщиной? Гендер же, в свою очередь, раскрывает социально-психологический статус человека с субъективной позиции маскулинности или фемининности [8]. Таким образом, культовые ожидания и клише, относящиеся к маскулинному и фемининному поведению называются гендерными (а не половыми) ролями.

Указанное разграничение понятий не является жестким правилом, поскольку данные категории, зачастую, имеют общность именно в силу того, что многие отдельно взятые половые различия формируются в результате сочетания биологических и социализационных факторов. Вместе с тем, эти разграничения дают нам возможность рассматривать биологические и социализационные факторы отдельно, а не обязательно в тесной связи.

Обладать фемининными характеристиками означает не обязательно автоматически, быть женщиной, точно так же как и мужской пол не означает единство, сходство, аналогичность с маскулинностью.

В 90-е годы в отечественной психологии стали появляться работы, в которых поднимались проблемы гендера (И.С. Кон, Л.В. Попова, Н.К.Родина, И.С. Клецина, Т.В. Бендас, М.Ю. Арутюнян).

В последнее время социально-психологические исследования особое место отводят гендерным аспектам построения карьеры. По данным американских исследований, в среднем звене менеджмента – зона ответственности которого распространяется на существенную часть бизнес-процессов, – женщины занимают более половины мест. Носители этого управленческого класса реализуют основную нагрузку в вопросах решения проблем организации. Представители этого звена основную массу времени проводят во взаимодействии с людьми. Современный мир отличается тем, что женщины более высокими темпами продвигаются по служебной лестнице в тех профессиональных областях, где приняты правила перестают работать. В областях, ставших традиционными, – женщин, занимающих руководящие посты, не много. Таким образом, следует признать существование явления разрушения стереотипа представления о женщинах как субъектах, не заинтересованных в построении карьеры. Основные гендерные стереотипы, связанные с вопросами построения карьеры, соотносятся с процессом усвоения культурной системы гендера того общества, в котором человек живет, социальными стереотипами, устройством социума, что отражается в известном изречении: «Для женщин путь к управленческой карьере связан с преодолением многочисленных препятствий, а для мужчин – с реализацией многочисленных возможностей» [8].

По данным социально-психологических исследований, женщины заинтересованы в продвижении по службе, равно как и мужчины, кроме того, повышение своего образовательного уровня, ориентация на престиж и высокий уровень заработной платы также актуальны для женщин, как и для мужчин. При этом они не уступают мужчинам в обладании чувством ответственности.

В ситуации профессиональной деятельности женщины-руководители демонстрируют сильные качества, и среди них выделяются такие как радикализм, высокая чувствительность, забота о людях, стремление к новому, склонность наделять человеческими свойствами организационные интересы, направляя свое внимание на взаимодействие с подчиненными, оказывая содействие в самоуважении, поддержании в трудной ситуации, стремясь таким образом создать наиболее благоприятный психологический климат в организации, предупреждая наступление конфликтов, то есть все то, что характеризует модель эффективного менеджмента современного времени. [3]. Женский стиль управления часто называют «преобразовательным» или «мягким принуждением», и его характеристики выглядят следующим образом:

- активность во взаимодействии с подчиненными;
- стремление поддержать у сотрудника чувство самоуважения;
- обеспечение поддержки сотрудников в стрессовой ситуации;
- нацеленность на профилактику конфликтов в коллективе, желание создать благоприятный психологический климат среди сотрудников;
- поддержание здоровья, организация совместного отдыха;
- «финансовая смекалка», детализация разработок оперативного управления и планирования;
- «инстинкт выживания», риск в разумных пределах, стремление сохранить важное в сложившейся иерархической системе и приобрести новое;
- интуиция;
- чувство юмора, оптимизм, вера в себя [11].

Указанные характеристики формируются в процессе социализации (образования, профессиональной подготовки, трудовой деятельности) путем развития компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения (ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, самосовершенствования), а также относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение; сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого; социальная мобильность;
- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог; восприятие и создание текста; знание и соблюдение традиций, этикета; кросскультурное общение, деловая переписка и т.д.; [4].

Формирование компетенций требует создания определенных педагогических ситуаций, реализующихся в специально организованных средах, позволяющих моделировать деятельность обучаемого. В этом случае речь идет уже о создании педагогических условий, выступающих в качестве внешних обстоятельств или факторов, оказывающих существенное влияние на протекание педагогического процесса, сознательно сконструированных педагогами с целью повлиять на результаты данного процесса [12].

Таким образом, для моделирования педагогических условий формирования карьерных ориентаций необходимо: а) выявить внешние факторы, оказывающие существенное влияние на этот процесс; б) из числа выявленных факторов выделить педагогически управляемые условия [2]. К таким условиям могут быть отнесены: обеспечение демократического стиля общения со стороны педагога при организации процесса обучения, развитие самостоятельности, инициативы обучаемых, развитие самостоятельности, инициативы обучаемых, мониторинг хода и результатов деятельности в вопросах достижения КРП, формирование навыков развития карьеры, готовности к конкурентной борьбе за рабочее место, наличие «социального вектора» в карьерных устремлениях специалистов и социальных работников.

Рассмотрим содержание выделенных условий.

Обеспечение демократического стиля общения со стороны педагога при организации процесса обучения. Реализация такого стиля общения обеспечивает успешное взаимодействие посредством взаимопонимания, уважения и доверительного отношения. Кроме того, преподаватель не дистанцирует себя по отношению к обучаемым,

что дает возможность им выражать свои идеи и мнения по различным профессиональным вопросам, не обнаруживая опасений по поводу возможного непонимания. Подобный стиль педагогического общения возможен при наличии особых коммуникативных умений педагога; определившийся характер взаимоотношений сторон педагогического процесса; творческий потенциал педагога. Стиль общения педагога является «зеркалом» его общей и педагогической культуры, а также профессионализма. При таком стиле взаимоотношений педагог стимулирует обучающегося к инициативе, подготавливает условия для самореализации. Таких педагогов отличает высокий уровень понимания обучаемых, способность прогнозировать развитие их личности. Психологический климат, сопровождающий педагогический процесс в таком стиле общения обеспечивает благополучие, в том числе эмоциональное, которое во многом соотносится с результативностью педагогической деятельности.

Развитие самостоятельности, инициативы обучаемых – реализуется через тонкую систему взаимодействия, способную обеспечить самостоятельную работу обучаемых посредством перехода с одного уровня компетентности на другой, более высокий.

Мониторинг хода и результатов деятельности в вопросах достижения КРІ (ключевых показателей эффективности, отражающих те аспекты деятельности, которые являются наиболее важными для сегодняшнего и завтрашнего успеха). Данные такого мониторинга обеспечивают большой объем оперативной информации текущего производственного процесса, являясь мощным мотивационным фактором в достижении успеха в профессиональной деятельности. Высокая результативность труда специалистов социальной сферы возможна при условии наличия необходимых компетентностей, способствующих его достижению. Таким образом, приобретение необходимых компетенций является обязательным условием в вопросах достижения ключевых показателей эффективности, отражающих основные аспекты деятельности такие как: время, затраченное на реализацию профессиональной деятельности, результат такой деятельности, напряженность труда в процессе профессиональной деятельности и др.

Формирование навыков развития карьеры, готовности к конкурентной борьбе за рабочее место. Назначение этого педагогического условия заключается в формировании индивидуальной профессиональной «Я-концепции», выступающей в виде системы, способной направлять обучаемого в профессиональной деятельности. В свою очередь успешная профессиональная деятельность способна обеспечить устойчивую конкурентоспособность на рынке труда в социальной сфере.

Наличие «социального вектора» в карьерных устремлениях специалистов и социальных работников формирует необходимый набор паттернов, с помощью которых решаются вопросы формирования индивидуальной профессиональной «Я-концепции», обеспечивающие направленность личности на определенный вид профессиональной деятельности, в данном случае – в области социальной сферы (социальная работа, здравоохранение, образование)

Основная часть факторов, обуславливающих медленный карьерный рост женщин, касается организационного профессионального поведения: женщины проявляют вялость в распределении ресурсов для достижения поставленной цели, иначе говоря – планировании. Состязание и конкуренция для них менее актуальны при направлении движения в профессиональной деятельности, что обусловлено характером социализации. Показано, что карьерно-успешные женщины социализируются путями, которые сделали их в большей степени схожими со «средним» мужчиной, чем со «средней» женщиной [9]. Это обусловлено формированием в родительской семье высоких жизненных стандартов, стремлению к достижению и независимости. А также «нестандартными» установками матери относительно роли женщины в обществе. Кроме того, по мнению Сафоновой М.В. «Сфера профессиональной занятости и характер организационной культуры актуализирует определенные личностные черты и особенности поведения женщин, успешных в карьере» [10].

Отличительные характерные особенности женской карьеры заключаются в том, что женщина, как правило, соединяет профессиональный опыт с социальными функциями, связанными с выполнением ролей

матери, жены, домохозяйки в энергичном режиме. Такое положение служит источником «ролевого напряжения», стресса, так как профессиональная и социальная роли являются одинаково значимыми, что в большинстве случаев выражено у молодых женщин [5]. Выстраиванию профессионального пути часто сопутствуют отрицательные эмоции, порождаемые дефицитом внимания к близким и особенно детям.

По мнению В.А. Ядова, карьерная установка – это постоянный и устойчивый элемент структуры личности и поэтому она может быть измерена, используя специальный инструментарий [6].

Согласно Э. Шейну [8] существует девять основных карьерных ориентаций или «Якорей»: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность места работы, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

М.В. Сафоновой подмечены существенные различия личностных особенностей и поведенческих реакций женщин, занятых в традиционно «женских» и традиционно «мужских» сферах, т.е. область трудовой деятельности и характер организационной культуры способствует переводу определенных личностных черт и особенностей поведения женщин, с успехом устраивающих свою карьеру, из состояния потенциального, не соответствующего современным условиям, в состояние реальное, актуальное [10].

При изучении нами особенностей профессиональной «Я-концепции» женщин – руководителей имеющих различное проявление гендера, в процессе реализации пилотажного исследования женщин-руководителей, занятых в сфере здравоохранения по выявлению степени маскулинности и фемининности, с использованием анкеты половых ролей С.Бем (BSRI; Bem 1974), [1] выявлено следующее соотношение показателей, определяющих тип гендерных ролей индивида, таких как маскулинный, фемининный, андрогения высокого и низкого уровня.

С целью практического изучения карьерных ориентаций мы использовали опросник «Якоря карьеры» Эдгара Шейна, с точки зрения которого «лучшей карьерой является индивидуальная карьера, осуществляемая как самоуправление» [8].



В исследовании принимали участие 60 женщин – работников, занимающих руководящие посты в учреждениях здравоохранения Омской области (заведующие отделениями РЦБ и ОКБ), которые относятся к категории учреждений социальной сферы.

Результаты проводимого исследования графически выражены на рис. 1, отражающим наличие карьерных ориентаций у женщин-руководителей с различной гендерной ролью.

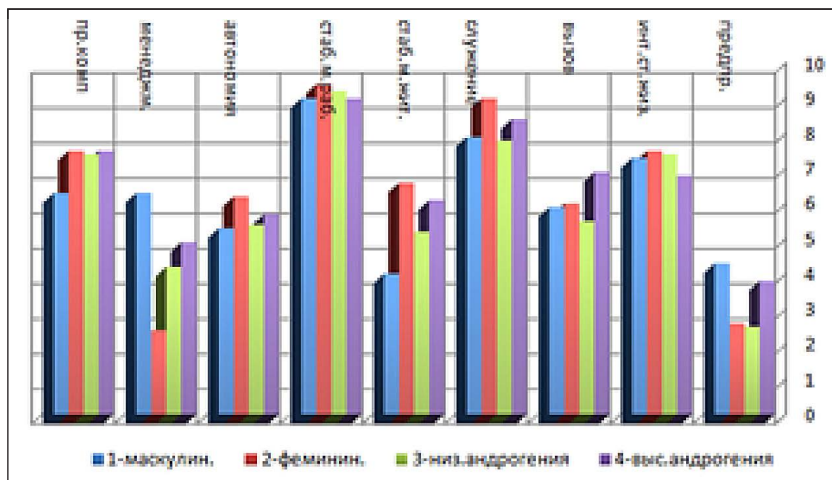


Рис. 1. Распределение карьерных ориентаций у женщин-руководителей с различной гендерной ролью.

Из всех анализируемых карьерных ориентаций преобладающими оказались следующие:

- «Служение». Такая установка в структуре личности является очень важной для всех групп женщин-руководителей, но более отчетливо она проявилась у женщин с фемининной направленностью. Поскольку основными ценностями при данной ориентации является работа с людьми, «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т.д. поскольку человек с такой ориентацией не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям, и откажется от продвижения или перевода на другую работу,

если эти предпочтения не позволят способствовать реализации главных его ценностей жизни.

- «Профессиональная компетенция», обнаруженная с одинаковой частотой в трех группах. Эта установка обусловлена наличием определенных способностей и даже таланта в некоторой области. Носители данной установки, хотят быть мастерами своего дела, и при достижении определенных высот в области профессиональной деятельности, они испытывают состояние особенного счастья. Одновременно, они ищут признания своего таланта, и это должно быть выражено в статусе, соответствующему их мастерству. С точки зрения менеджмента, они готовы взять на себя функции управления, но, ограничиваясь пределами своей компетентности, при этом не испытывая особого интереса непосредственно к процессу, поскольку рассматривают его как обстоятельство, способствующее продвижению в своей профессиональной сфере.
- «Интеграция стилей жизни» является третьей по значимости, в группе «маскулиных» женщин-руководителей. Человек с таким типом установки ориентирован на сбалансированность различных сторон жизни и так называемую интеграцию. Доминация одной из них (семья, карьера или саморазвитие) для него неприемлема. Такой человек больше ценит жизнь в целом, ее качество, чем отдельные ее стороны (конкретная работа, карьера, организация). Вместе с тем, самой значимой, актуальной для женщин-руководителей вне зависимости от ведущей гендерной роли является ориентация «Стабильность места работы». Она заключается в возможности трудоустройства в такую организацию, которая способна обеспечить необходимый срок службы, имеет хорошую репутацию, дает социальные гарантии своим работникам и имеет положительный внешний имидж.

Анализ взаимосвязи карьерных ориентаций и гендерных ролей, позволяет высказать идею о том, что с ростом проявления фемининности у женщин-руководителей, они будут выше ориентированы на карьерную установку «вызов», и чем выше стремление маску-

линности у женщин-руководителей, тем более вероятной окажется установка на «менеджмент», и, вероятны карьерные ориентации «вызов» и «предпринимательство».

В таблице 1 представлены эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 1.

**Эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена**

Гендер	Проф. компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильн. Места работы	Стаб. Места жительства	Служение	Вызов	Интер. стилей жизни	Предпринимательство
Фемининный	0,12775	-0,23458	0,150488	0,1912	0,2767	0,288	0,4087**	0,023657	0,1425519
Маскулиный	0,00641	0,5805***	-0,099	-,0183	0,026557	0,001221	0,3637***	-0,0708	0,3881**

Примечание \*\*\*уровень значимости  $p \leq 0,01$  \*\*уровень значимости  $p \leq 0,05$ .

### References

1. Bern Sh. *Gendernaya psikhologiya [Gender Psychology]*. SPb.: Prime-Evroznak, 2002. 320 p.
2. Borytko N.M. Metodologicheskaya kul'tura pedagogov shkoly kak uslovie ee innovatsionnoy deyatelnosti [Methodological culture of school teachers as a condition of its innovative activity]. *Tselostnyy uchebno-vospitatel'nyy protsess: issledovanie prodolzhaetsya: Metodologicheskii seminar pamyati prof. V.S. Il'ina* [Holistic educational process: the study continues: Methodological memory seminar of prof. V.S. Ilyin]. Volgograd, 1997. Vol. 4, pp. 107–110.
3. Vesnin V.R. *Teoriya organizatsii i organizatsionnoe povedenie* [Organization theory and organizational behavior]. Moscow: Prospect Publishing House 2017. 472 p.
4. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Eidos*. 2006. May 5. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
5. Kletsina I.S. Ot psikhologii pola – k gendernym issledovaniyam v psikhologii [From the psychology of gender - to gender studies in psychology]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology]. 2003, №1, pp. 61–79.
6. Nikiforov G.S. *Psikhologiya menedzhmenta* [Management psychology]: textbook for universities. St. Petersburg, Peter. 2004. 639 p.

7. Paynts E., Maslach K. *Praktikum po sotsial'noy psikhologii* [Practical work on social psychology]. St. Petersburg: 2000. 528 p.
8. Pochebut A.G., Chiker V.A. *Organizatsionnaya sotsial'naya psikhologiya* [Organizational social psychology]. St. Petersburg. 2002. 298 p.
9. Rogozina T.I. Sotsial'no-psikhologicheskoe sodержanie ponyatiya «Kar'era» [Socio-psychological content of the concept of "Career"]. *Vos'mye aprel'skie ekonomicheskie chteniya. Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov* [Eighth April economic reading. Interuniversity collection of scientific papers]. Omsk: publishing house OmGPU 2003. 258 p., pp. 131–136.
10. Safonova M.A. *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti zhenshchin, uspešnykh v kar'ere* [Socio-psychological characteristics of women who are successful in their careers]: Diss. Cand. psychol. sciences. SPb., 1999. 236 p.
11. Chiker V.A. *Psikhologiya menedzhmenta* [Management Psychology]: collective monograph. SPb.: Peter, 2011. 56 p.
12. Shiryayeva V.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya universal'noy klyuchevoy kompetentnosti* [Pedagogical conditions for the formation of universal key competence]. <http://net.knigi-x.ru/24pedagogika/207815-1-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-universalnoy-klyuchevoy-kompetentnosti-shiryayeva-institut.php>

### ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Колбасин Виктор Николаевич**, соискатель кафедры социальной педагогики и социальной работы  
*Омский государственный педагогический университет*  
*ул. Партизанская 4а, г. Омск, 644099, Российская Федерация*  
*[kolbasvik@mail.ru](mailto:kolbasvik@mail.ru)*

### DATA ABOUT THE AUTHOR

**Kolbasin Viktor Nikolaevich**, Applicant of the Department of Social Pedagogy and Social Work  
*Omsk State Pedagogical University*  
*Partizanskaya St., 4a, Omsk region, 644099, Russian Federation*  
*[kolbasvik@mail.ru](mailto:kolbasvik@mail.ru)*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-141-156  
УДК 796.088

## МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ СПАРТАКИАДЫ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МЧС РОССИИ НА ОСНОВЕ СРЕДОВОГО ПОДХОДА

*Маринич Е.Е., Шипилов Р.М.,  
Шарабанова И.Ю., Ишухина Е.В.*

*Статья посвящена актуальной проблеме – поиску новых форм, средств и методов качественной подготовки будущих специалистов ФПС ГПС средствами профессионально-ориентированной спортивно-образовательной среды в форме спартакиады, которая позволит сформировать у обучающегося профессионально-значимые компетенции.*

**Цель.** *Целью работы является актуализация педагогического потенциала спортивно-образовательной среды, теоретическое и прикладное обоснование модели организации и проведения спартакиады с личным составом образовательных организаций МЧС России на основе средового подхода.*

**Метод проведения работы.** *Основу исследования составляет: анализ литературных источников, нормативных документов, анализ библиографических каталогов и реферативных изданий, а также методы наблюдения, сравнения и моделирования.*

**Результаты.** *Автор разработал и обосновал в ходе опытно-поисковой работы модель организации и проведения «Спартакиады» с личным составом в образовательных организациях МЧС России на основе средового подхода. Модель состоит из 4-х блоков: целевого, содержательного, процессуального, результативного, каждый из которых имеет свою содержательную характеристику. В модели отражены основные компоненты, потенциальные условия и возможности каждого взаимосвязанных друг с другом направления*

для формирования профессионально-прикладного физического стиля жизни курсантов. Главное достоинство модели организации и проведения «Спартакиады» с личным составом образовательных организаций МЧС России на основе средового подхода – образовательный, спортивный, профессионально-прикладной, включающий традиционные и инновационные элементы профессионального становления и саморазвития личности.

**Область применения.** Учебно-тренировочный процесс в системе образовательных организаций МЧС России.

**Ключевые слова:** модель; спартакиада; личный состав; образовательные организации МЧС России; физическая культура и спорт; средовый подход; профессионально-прикладной стиль жизни; обучающиеся; внутреннее образовательное пространство; газодымозащитник; спортивно-образовательная среда.

## ORGANIZATION AND MANAGEMENT MODEL OF SPORTS CONTESTS AMONG THE PERSONNEL AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF EMERCOM OF RUSSIA BASED ON ENVIRONMENTAL APPROACH

*Marinich E.E., Shipilov R.M., Sharabanova I.Yu.,  
Ishuhina E.V.*

*The article is devoted to the actual problem – the search for new forms, means and methods of quality training of future specialists of the federal fire service of state fire service by means of professionally-oriented sports and educational environment in the form of a sports contest, which will allow the student to form professionally significant competencies.*

**Purpose.** *The purpose of this work is the actualization of pedagogical potential of sports and educational environment, theoretical and applicative reason of organization and management model of sports contests among the personnel at educational institutions of EMERCOM of Russia based on environmental approach.*

**Method of work.** *The basis of the research is the analysis of literary sources, normative documents, analysis of bibliographic catalogues and abstracts, as well as methods of observation, comparison and modeling.*

**Results.** *The author developed and justified in the course of research work the model of organization and holding of the «Spartakiad» with the personnel in the educational organizations of EMERCOM of Russia on the basis of environmental approach. The model consists of 4 blocks: target, meaningful, procedural, effective, each of which has its own substantive characteristics. The model reflects the main components, potential conditions and opportunities of each interrelated direction for the formation of professional and applied physical lifestyle of students. The main advantage of the model of organization and holding of the «Spartakiad» with the staff of educational organizations of EMERCOM of Russia on the basis of environmental approach—educational, sports, professional and applied, including traditional and innovative elements of professional development and self-development.*

**Application.** *Training process in the system of educational organizations of EMERCOM of Russia.*

**Keywords:** *model; sports contest; personnel; educational institutions; EMERCOM of Russia; physical culture and sport; environmental approach; professional and applied lifestyle; learners; internal educational area; gas and smoke protection specialist; sports and educational environment.*

## **Введение**

На современном этапе преобразования системы образования и науки (перемены в законодательном поле, преобразования многих вузов, введение двухступенчатой подготовки), привели к необходимости поиска новых, форм, средств и методов качественной подготовки специалистов, в том числе и специалистов в области пожаротушения и защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций (ЧС).

Специфика профессиональной деятельности газодымозащитника, делает его востребованным в современном обществе как специалиста-практика. В этом аспекте газодымозащитник должен быть высококвалифицированным, компетентным, умеющим принимать опе-

ративно-тактические и прогностические решения и самостоятельно решать профессиональные задачи [7]. В связи с этим в современной науке стоит вопрос об организации на базе образовательных организациях МЧС России таких условий, которые позволили бы сформировать у обучающегося профессиональные компетенции, помогающие ему ориентироваться в новых задачах и эффективно решать старые (Крылова Н.Б., 2001; Ясвин В.А., 2001; Асмолов А.Г., 2002; Дрофа В.М., 2003).

Во внутреннем образовательном пространстве образовательных организациях МЧС России, в настоящее время обучающиеся посредством изучения спецдисциплин и дисциплин общеобразовательного цикла с междисциплинарными связями, относительно самостоятельно создают для себя образовательную среду (профессионально-прикладную и физкультурно-спортивную).

Изучая образовательную среду, как самостоятельно-созданную область самовоспитания и самообучения, **выявили ряд проблем:**

- профессионально-прикладная и физкультурно-спортивная среды во внутреннем образовательном пространстве существуют отдельно друг от друга;
- самостоятельно созданные среды образуются в условиях получения обучающимися «неудовлетворительной» оценки.

Таким образом, существующая проблема определила вектор нашего исследования. Он заключается в поиске эффективных средств и методов, направленных на формирование профессионально-прикладного физического стиля жизни обучающихся. Успешное становление профессионально-прикладного физического стиля жизни обучающихся, на наш взгляд, возможно в спортивно-образовательной среде. Спортивно-образовательная среда формируется из интеграции создаваемых условий в профессионально-прикладном физическом воспитании и саморазвитии личности.

Профессионально-прикладной физической стиль жизни обучающихся образовательных организациях МЧС России – устойчивая характеристика иерархий психофизических образований в процессе профессионально-прикладной физической подготовки включающая механизмы (сознательное и бессознательное) адаптации курсантов



к практической профессиональной деятельности в сочетании с занятиями спортом и участием их в спортивных соревнованиях в образовательном пространстве вуза.

Педагогический потенциал спортивно-образовательной среды – интегральное понятие, определяющееся спортивно-образовательными ценностями и комплексом присутствующих в данной среде возможностей и условий для целостного профессионального становления и саморазвития личности.

**Целью работы** является актуализация педагогического потенциала спортивно-образовательной среды, теоретическое и прикладное обоснование модели организации и проведения спартакиады с личным составом образовательных организаций МЧС России на основе средового подхода.

Исходя из цели исследования сформированы следующие **задачи**:

- провести теоретический анализ современного состояния проблемы профессионально-прикладной физической подготовки обучающихся образовательных организаций МЧС России;
- разработать и обосновать модель организации и проведения спартакиады с личным составом образовательных организаций МЧС России на основе средового подхода.

Согласно эко-психологическому анализу Duncan O.D., Schnore L.F. (1969), Ясвина В.А. (2001) в структуре спортивно-образовательной среды, мы выделяем комплекс взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов:

- субъект-объектный (где субъект – педагог, а объект – обучающийся);
- пространственно-предметный (спортивное сооружение, профессиональное оборудование, инвентарь и др.);
- содержательно-образовательный (программы, средства, методы, формы работы и др.);
- социальный (традиции, нормы, взаимоотношения, кадры и др.).

Каждый компонент в зависимости от активности обучающихся, по разному влияет на процесс его профессионально-прикладного физического развития.

## Материалы и методы

При рассмотрении выше указанной проблемы в методологическом плане, мы опирались на следующие идеи, теории и положения:

- идея экологической психологии (Willems E.P., 1973; Barker R.G., 1978). Исследователи считали, что окружающая среда – активна и формы поведения в совокупности с неодушевленными предметами и внешними условиями образуют самоподдерживающиеся поведенческие паттерны, которые формируются при изучении внешних условий [5, 6];
- теория возможностей (Gibson I., 1988). Автор в своей работе «Экологический подход к зрительному восприятию» отмечает, что созданные условия среды представляют собой особое взаимодействие и как следствие единство свойств среды и активности субъекта, являясь в равной мере как фактором среды, так и поведенческим фактором субъекта [1];
- положение взаимодействия (Рубцов В.В., 1996). Автор предполагает, что человек для другого человека может выступать как один из элементов окружающей среды, оказывая тем самым влияние на него своим отношением и действием [4].

Опираясь на вышеизложенные положения ученых, средовой подход (Манжелей И.В., 2005), дает современное понимание целостности «включения» жизнедеятельности обучающихся в природную и профессионально-образовательную среду. Образовательный потенциал среды как совокупность возможностей и условий для развития личности, позволяет при кластерном изучении (профессионально-спортивные потребности и традиции, особенности территориального ландшафта образовательной организации МЧС России и ресурсов спортивной базы и профессионального оборудования и инвентаря) определить благоприятное взаимодействие субъект-объектного, пространственно-предметного, социального и содержательно-образовательного компонентов спортивно-образовательной среды каждой конкретной образовательной организации МЧС России.

Спортивно-образовательная среда формируется из различных физкультурно-спортивных мероприятий. Физкультурно-спортивные мероприятия это, достаточно большая база по формированию не только здорового образа жизни, но и профессионально-важных качеств, необходимых в профессиональной деятельности [8]. Одной из составляющих физкультурно-спортивных мероприятий являются «Спартакиады». Спартакиады включают в себя достаточно большой спектр различной направленности: физкультурно-оздоровительный, образовательный, спортивный, профессионально-прикладной и т.д. Именно поэтому спартакиада может стать неотъемлемой частью образовательного процесса образовательных организаций МЧС России.

Анализ научных источников (Смирнов П.Г., 2002; Аронов Г.З., 2004; Литвиненко С.Н., 2006; Кузьменко Г.М., 2008) и обобщение собственного опыта позволили нам разработать и обосновать в ходе опытно-поисковой работы модель организации и проведения «Спартакиады» с личным составом (рис. 1). Данная модель была экспериментально внедрена в образовательный процесс ФГБОУ ВО Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России, прошла апробацию с положительным результатом.

Организация и проведение спартакиады с личным составом образовательных организаций МЧС России на основе средового подхода должна основываться на следующих принципах:

- включения и взаимодействия естественно-природной и социокультурной среды;
- научной обоснованности;
- сбалансирования и взаимодополнения содержания компонентов спортивно-образовательной среды, в соответствии с решением комплекса оздоровительных, воспитательных, образовательных, формирующих, развивающих задач;
- целостного взаимодействия субъектов;
- вариативности просветительских, профессионально-прикладных, спортивно-массовых, физкультурно-оздоровительных и досуговых технологий и программ.

Содержательная модель в качестве целостного педагогического процесса базируется на методологических подходах (системном, деятельностном, практико-ориентированным, компетентностным, средовым) и принципах (открытости и взаимосвязанности, прогнозности и опережающего развития, комплексности и разнородности, взаимообогащения, профессиональной направленности). Она включает в себя следующие взаимосвязанные блоки – целевой, содержательный, процессуальный и результативный.

Целевой блок выражается объемом приобретенных компетенций, а также набором личностных качеств выпускника. Стержневой характеристикой газодымозащитника является профессионально-прикладной физической стиль жизни. Он выступает как динамичный, профессионально-прикладной, здоровьесозидающий и эмоциональный способ личностного самовыражения в жизнедеятельности средствами профессионально-прикладной направленности, в том числе и физической культуры и спорта.

Содержательный блок. Структура организации проведения спартакиады с личным составом образовательных организаций МЧС России предусматривает поэтапную ее подготовку. Под контролем и координацией руководства образовательной организаций МЧС России в содержательном блоке центральное место занимает ответственное структурное подразделение за организацию и проведения спартакиады с личным составом.

Ответственное структурное подразделение проводит:

- планирование спартакиады, т.е. определяет сроки проведения, виды упражнений, количество участников, разрабатывает план и структуру проведения, схему – передвижения, применение спортивных сооружений и площадок, расположение как спортивного инвентаря, так и профессионального (пожарные рукава, штурмовая лестница, гидрант, пожарный автомобиль и др.);
- координацию, т.е. взаимодействие с руководством и профессорско-преподавательским составом (ППС) структурных подразделений для совместных, согласованных и встречных действий, обусловленных функциональными особенностями подразделений;

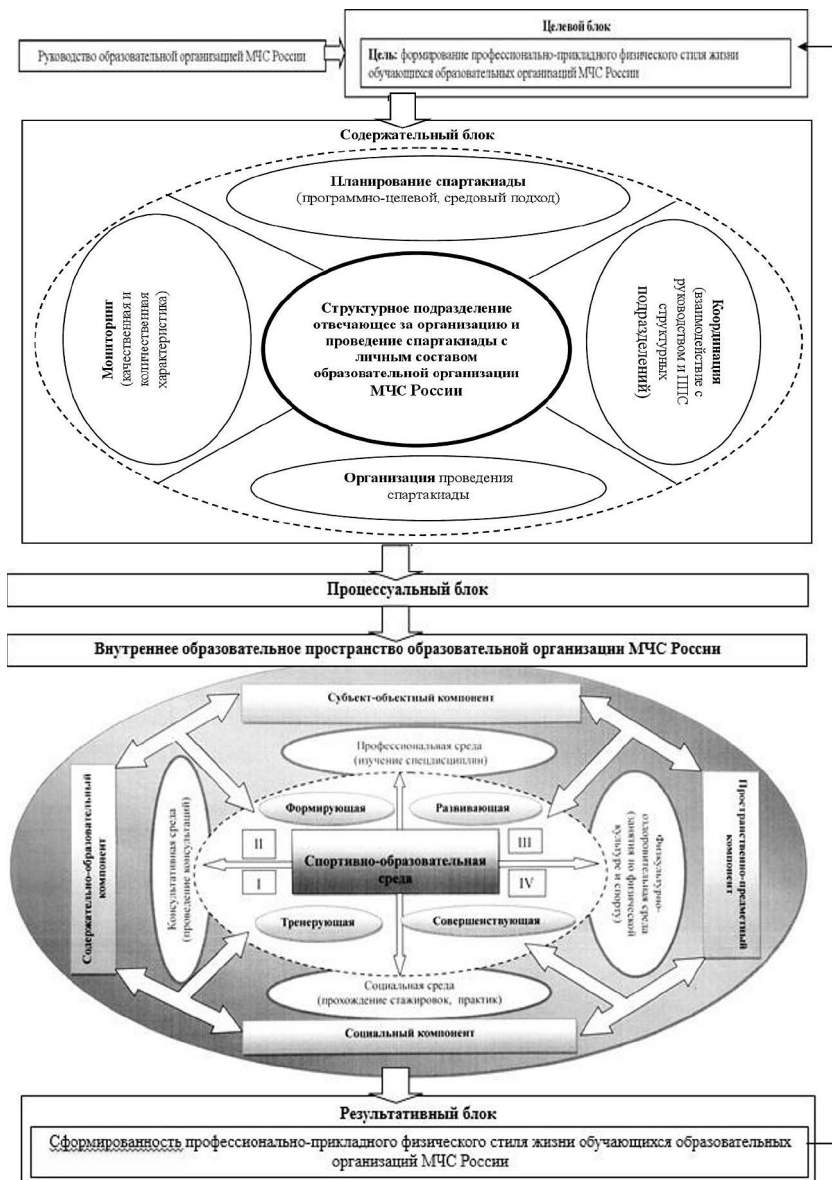


Рис. 1. Модель организации и проведения «Спартакиады» с личным составом образовательных организаций МЧС России на основе средового подхода

- организацию проведения спартакиады, т.е. поэтапная подготовка проведения спартакиады с личным составом (подготовка спортивных сооружений, профессионального оборудования, инвентарь, расположение учебных точек и готовность ППС);
- мониторинг организации и проведения спартакиады, т.е. контроль за осуществлением организацией проведения спартакиады с личным составом (последовательное прохождение каждой группы учебных точек, выполнение контрольных нормативов и т.д.).

Процессуальный блок включает организационную деятельность и методическое обеспечение качества поэтапной профессионально-прикладной физической подготовки обучающихся образовательных организаций МЧС России. Данный блок определен в модели содержанием спортивно-образовательной средой во внутреннем образовательном пространстве образовательной организации МЧС России. В ней происходит сопровождение и поддержание процессов формирования профессионально-прикладного физического стиля жизни газодымозащитников.

Благодаря компонентам внутреннего образовательного пространства образовательной организации МЧС России (социальный, субъект-объектный, содержательно-образовательный, пространственно-предметный) происходит взаимодействие сред между собой образуя целостность спортивно-образовательной среды. Спортивно-образовательная среда образовательных организаций МЧС России представляет собой структуру, в которой взаимосвязаны и соотносятся между собой отдельные среды – профессиональная, физкультурно-оздоровительная, социальная и консультативная. Все это можно рассматривать как организационные формы формирования профессионально-прикладного физического стиля жизни обучающихся.

Организация спартакиады с личным составом в спортивно-образовательной среде должна проходить в четырех основных направлениях: тренирующее, формирующее, развивающее, совершенствующее. Повышение уровня адаптационных возможностей организма обучающихся и становление их профессионально-прикладных физических качеств в процессе спартакиады создаются в «тренирующемся» на-

правлении спортивно-образовательной среды. Созданные условия в «формирующемся» направлении ориентированы на формирование у обучающихся знаний в профессионально-прикладной физической подготовке, здоровьесбережении, профессионально-прикладных двигательных умений и навыков, соответствующих нормативным требованиям профессионально-прикладной физической подготовки. В спортивно-образовательной среде «развивающее» направление спартакиады представляет комплекс возможностей для целостного профессионально-прикладного физического развития и саморазвития обучающихся. Это проявляется как в плане развития и удовлетворения обучающимися своих профессионально-прикладных физических потребностей, так и в плане социальных ценностей и частной трансформации их в свои внутренние ценности. Совершенствующее направление в спортивно-образовательной среде проявляется в спектре возможностей для профессионально-прикладного физического совершенствования обучающихся. Данное совершенствование будет проявляться в удовлетворении комплекса профессионально-прикладных физических потребностей обучающихся через интеграцию содержания и форм учебных и внеучебных занятий по культивируемым дисциплинам в образовательных организациях МЧС России.

Каждое направление взаимосвязано друг с другом. Они способствуют развитию у обучающихся 1-го года обучения, определенных представлений о видах деятельности газодымозащитника, а также направлены на выявление уровня развития их физических качеств. Для курсантов 2-го и 3-го годов обучения направлено на развитие компетенций, изучаемых как на спецдисциплинах, так и дисциплинах общеобразовательного цикла. Для 4-х и 5-х курсов – совершенствование той базы навыков, которые были получены в течение прохождения профильных дисциплин на 1–3 курсах.

На основе использования средового подхода во внутреннем образовательном пространстве образовательных организаций МЧС России по формированию профессионально-прикладного физического стиля жизни обучающихся, происходит двухстороннее взаимодействие: субъект-объектное, субъект-субъектное, объект-объектное, что подчеркивает его формирующий характер.

Результативный блок модели выражается в сформированности профессионально-прикладного физического стиля жизни обучающихся образовательных организаций МЧС России.

### **Заключение**

Таким образом, организация и проведение спартакиады с личным составом образовательных организаций МЧС России на основе средового подхода – сложный и многоаспектный процесс, включающий традиционные и инновационные элементы.

Представленная модель спартакиады была органично внедрена с 2016 года в образовательный процесс вуза и на всём протяжении образовательного маршрута обучающихся прошла апробацию с положительным результатом. Спартакиада способствовала формированию у личного состава профессионально-прикладного физического стиля жизни. Это в свою очередь обеспечило существенное повышение показателей развития профессионально важных физических качеств, физического развития, функционального уровня и психического состояния обучающихся. Также спартакиада позволила создать условия дополнительных занятий, что способствовало качественному выполнению нормативных заданий по прикладным видам упражнений.

Использование спартакиады в образовательном процессе вуза значительно позволит повысить интерес обучающихся к занятиям профессионально-прикладными физическими упражнениями и увеличит двигательную активность, что в свою очередь создаст условия для профессиональной готовности будущих пожарных и спасателей.

### ***Список литературы***

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. С. 23–89.
2. Иванова С.В., Манжелей, И.В. Физкультурно-спортивная работа с населением: средовый подход. Монография. Тюмень. 2015. 244 с.
3. Манжелей И.В. Средовый подход к физическому воспитанию студенческой молодежи [Электронный ресурс]. 2005. С. 75–79. URL: <https://rep.polessu.by/bitstream/123456789/2274/1/28.pdf> (дата обращения: 15.11.2018).



4. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии // Институт практической психологии. 1996. 384 с.
5. Шипилов Р.М. Особенности адаптации курсантов образовательных организаций высшего образования к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций / Р.М. Шипилов, И.Ю. Шарабанова, О.Г. Зейнетдинова, А.К. Кокурин // В мире научных открытий. 2017. Т. 9. № 1. С. 78–89.
6. Barker, Roger G. Stream of individual behavior. In habitats, environments, and human behavior: studies in ecolocal psychology and eco-behavioral science from the midwest psychological field station, 1947–1972 // Handbook of Environmental Psychology. San Francisco: Jossey-Bass. 1978, pp. 34–48.
7. Kulagin A.V. The history of the development training «Crossfit» / Kulagin A.V., Vedjaskin Y.A., Shipilov R.M., Marinich E.E. // International research journal 2016. № 12-4 (54), pp. 54–56.
8. Willems E.P. Behavioral Ecology and Experimental Analysis: Courtship Is Not Enough // J.R. Nesselroade & H.W. Reese (Eds.), Lifespan developmental psychology. New York: Academic Press, 1973, pp. 195–217.

### References

1. Hibson Dzh. *Ekologicheskii podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu* [Ecological approach to visual perception]. M., 1988, pp. 23–89.
2. Ivanova S.V. *Manzhelei I.V. Fiskul'turno-sportivnaya rabota s naseleнием: sredovyi podhod* [Sports work with the population: an environmental approach]. Tyumen', 2015. 244 p.
3. Manzhelei I.V. *Sredovyi podhod k fizicheskomu vospitanieu studencheskoi molodezhi* [Environmental approach to physical education of students]. 2005, pp.75–79. <https://rep.polessu.by/bitstream/123456789/2274/1/28.pdf>
4. Rubtsov V.V. *Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psihologii* [Fundamentals of social and genetic psychology]. M.: Institut prakticheskoi psihologii, 1996. 384 p.
5. Shipilov R.M., Sharabanova I.Yu., Zeinetdiniva O.G., Kokurin A.K. Osobennosti adaptatsii kursantov obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya k deistviyam v usloviyakh chrezvychainykh situatsiyakh [Features of adaptation of cadets of educational institutions of higher education to actions in emergency situations]. *V mire nauchnykh otkrytii*. 2017. V. 9. №1, pp. 78–89.

6. Barker, Roger G. Stream of individual behavior. In habitats, environments, and human behavior: studies in ecolocal psychology and eco-behavioral science from the midwest psychological field station, 1947–1972. *Handbook of Environmental Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass, (1978): 34–48.
7. Kulagin A.V. The history of the development training «Crossfit». *International research journal*, № 12-4 (54) (2016): 54–56.
8. Willems E.P. Behavioral ecology and experimental jialysis: courtship is not enough. *Lifespan developmental psychologie*. New York: Academic Press, (1973): 195–217.

### ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Маринич Евгений Евгеньевич**, преподаватель кафедры «Пожарно-строевой, физической подготовки и газодымозащитной службы (в составе учебно-научного комплекса «Пожаротушение»», кандидат педагогических наук  
*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий»*  
*пр. Строителей, 33, г. Иваново, Ивановская область, 153040, Российская Федерация*  
*Dragon-37@mail.ru*

**Шпилов Роман Михайлович**, доцент кафедры «Пожарно-строевой, физической подготовки и газодымозащитной службы (в составе учебно-научного комплекса «Пожаротушение»», кандидат педагогических наук, доцент  
*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий»*

*пр. Строителей, 33, г. Иваново, Ивановская область, 153040,  
Российская Федерация  
rim-sgpi@rambler.ru*

**Шарабанова Ирина Юрьевна**, заместитель начальника академии по научной работе, кандидат медицинских наук, доцент  
*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий»*  
*пр. Строителей, 33, г. Иваново, Ивановская область, 153040,  
Российская Федерация  
sharabanova@bk.ru*

**Ишухина Елена Витальевна**, доцент кафедры «Пожарно-строевой, физической подготовки и газодымозащитной службы (в составе учебно-научного комплекса «Пожаротушение»), кандидат педагогических наук, доцент  
*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий»*  
*пр. Строителей, 33, г. Иваново, Ивановская область, 153040,  
Российская Федерация  
unkp37@bk.ru*

## **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Marinich Evgeniy Evgenevich**, Lecturer of the Department of Fire, Physical Training and Gazodymozaschitnoy Service (as part of «fire fighting» Teaching and Research Complex), PhD

*Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters  
33, pr. Stroiteley, Ivanovo, Ivanovo region, 153040, Russian Federation  
Dragon-37@mail.ru  
ORCID: 0000-0002-2786-3020*

**Shipilov Roman Mikhaylovich**, Associate Professor of the Department of Fire, Physical Training and Gazodymozaschitnoy Service (as part of «fire fighting» Teaching and Research Complex), PhD, Associate Professor  
*Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters  
33, pr. Stroiteley, Ivanovo, Ivanovo region, 153040, Russian Federation  
rim-sgpu@rambler.ru  
ORCID: 0000-0002-0228-2473*

**Sharabanova Irina Yurevna**, Deputy Chief of the Academy for Scientific Work, PhD, Associate Professor  
*Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters  
33, pr. Stroiteley, Ivanovo, Ivanovo region, 153040, Russian Federation  
sharabanova@bk.ru  
ORCID: 0000-0003-0048-1097*

**Ishuhina Elena Vitalyevna**, Associate Professor of the Department of Fire, Physical Training and Gazodymozaschitnoy Service (as part of «fire fighting» Teaching and Research Complex), PhD, Associate Professor  
*Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters  
33, pr. Stroiteley, Ivanovo, Ivanovo region, 153040, Russian Federation  
unkp37@bk.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-157-168

УДК 378.14

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*Миронов А.Г., Цыплакова С.А., Сидорова Д.Г.*

*Мотивационное ядро формирования экологической направленности профессионала является системообразующим фактором развития личностного потенциала, определяя роль в квалифицированной профессиональной деятельности, и является продуктом этой деятельности.*

*Цель работы заключается в исследовании способов формирования экологической направленности обучающихся в процессе профессиональной подготовки.*

*Методической основой исследования послужили сравнительный анализ, группа эмпирических методов, моделирование.*

*Авторами рассматривается практико-ориентированное профессионально-экологическое образование студентов, как один из системных методов экологического образования.*

*Результаты исследования сформированности экологической направленности мировоззрения обучающихся позволяет говорить о том, что современные тенденции развития профессионального образования предопределяют создание нового стереотипа личности специалиста, умеющего мысленно опережать реальные экологические ситуации, анализировать их и принимать своевременные компетентные, профессиональные зрелые решения.*

**Ключевые слова:** *профессиональное образование; личностный потенциал; экологическая направленность; экологическое образование.*

## FORMATION OF ENVIRONMENTAL ORIENTATION OF STUDENT'S MENTALITY

*Mironov A.G., Tsyplakova S.A., Sidorova D.G.*

*The motivational core of the formation of the environmental orientation of a professional is a strategic factor in the development of personal*

*potential, determining the role in a qualified professional activity, and is the product of this activity.*

*The aim of the work is to study the ways of formation of environmental orientation of student's mentality during training.*

*The methodological basis of the study was a comparative analysis, empirical methods and modeling.*

*The authors consider the practice-oriented professional ecological education of students as one of the system methods of ecological education.*

*The study of the ecological orientation of student's mentality suggests that modern trends in the development of vocational education predetermine the creation of a new personality stereotype of a specialist who is able to mentally anticipate real environmental situations of a situation, analyze them and make timely, competent and professional decisions.*

**Keywords:** *professional education; personal potential; environmental focus; environmental education.*

## **Введение**

На Всемирном саммите в Йоханнесбурге (2002 г.) была отмечена недостаточная реализация принципов устойчивого развития общества, предотвращающих экологический кризис. Одной из причин такого положения называлось отсутствие системных форм и методов экологического образования.

Одним из системных методов экологического образования является практико-ориентированное профессионально-экологическое образование студентов, позволяющих решить основное противоречие, которое возникло в обществе: между насущной необходимостью преодоления экологического кризиса и неготовностью выпускников вуза (экологов-природопользователей) решить эту государственную задачу.

## **Цель статьи**

Исследование способов формирования экологической направленности обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

### **Описание исследования**

Формирование экологического сознания студентов, основано не только на повышении профессиональной культуры, понимании современных экологических проблем, но и на конкретной природоохранной деятельности, направленной на результат

В качестве теоретических положений, на основе которых разрабатываться поставленная проблема, следует отметить результаты исследований таких ученых в области общей экологии А.В. Молчанова, Ю.В. Новикова, Т.А. Акимовой, В.В. Хаскиной, инженерной экологии И.И. Мазура, О.И. Молдавановой, В.Н. Штиновой, экономики природопользования Э.В. Гирусовой и др.

Поисковая работа коллективом по разработке и внедрению практико-ориентированного профессионально-экологического образования осуществлялась в течение последних лет.

Существует несколько точек зрения по поводу того, как и чему обучить. В.А. Караковский, Л.С. Выготский и другие ведущие исследователи в сфере психологии и педагогики работали над тем, как обучение сделать более полноценным, качественным и развивающим. Все работы в области педагогики склонны к одному: личность обучающегося должна быть разносторонне развита, в частности в социокультурном плане. Реализация развивающих концепций и подходов, несомненно, должна происходить на всех дисциплинах. Мы же рассмотрим воплощение подходов к обучению на примере формирования экологической направленности студентов вуза. Это стало актуально, поскольку именно данное направление деятельности заостряет внимание обучающегося на экологических ситуациях, проблемах. Важно всестороннее изучение и понимание обучающимися экологических тем.

Интегративный характер современного состояния экологии, и ее направленность на удовлетворение потребностей общества и человека обуславливает необходимость вовлечения молодого поколения в решение проблем экологических ситуаций, вне зависимости от направлений и профилей подготовки, в рамках которых происходит их обучение.

Ряд ученых-исследователей говорят о том, что одной из задач современного профессионального образования является подготовка квалифицированных кадров с высоким уровнем экологической культуры, признавая при этом методологические сложности параметрического анализа этого системного качества личности [2].

Экологическое образование является комплексным, проникновение его идей, понятий и принципов можно встретить практически в любой преподаваемой дисциплине, при профессиональной подготовке бакалавров и магистров различных профилей.

Формирование экологической направленности личности в процессе обучения должно быть направлено на конкретные результаты, а именно:

- участие в экологических движениях;
- создание экологической дружины обучающихся;
- изучение нормативной базы создания общественной студенческой экологической дружины;
- определение внешних связей экологической направленности;
- разработка плана действия дружины
- определение системы экологического менеджмента на региональном и местном уровнях.

В процессе исследования нами предложен следующий план мероприятий по формированию экологической направленности студентов вуза:

- проведение рейдов по общественному экологическому контролю с целью выявления нарушителей природоохранного законодательства и привлечение их к ответственности
- подготовка и проведение занятий с жителями города с природоохранной тематикой (например, обучение обращению с твердыми бытовыми отходами)
- проведение опроса общественного мнения по поводу их отношения к загрязнению окружающей среды, чтобы в дальнейшем определить вектор работы по повышению экологического сознания;
- контроль территории незаконного сброса отходов и принять меры по исключению сбросов и наказанию нарушителей.



Для усиления экологической направленности мировоззрения студентов вуза должна проводиться работа по ее методическому обеспечению, осуществляться планирование и подготовка к изданию учебных пособий и методических рекомендаций, а так же материалов, способствующих усилению экологического образования студентов.

Можно говорить о том, что формирование экологической направленности в процессе профессиональной подготовки студентов вуза является поэтапным процессом включения обучающихся в экологическую деятельность кафедры, факультета, и вуза в целом, а так же путем включения информационно-методических материалов о характере воздействия человека на окружающую среду; привлечения студентов к практике сохранения окружающей среды, ее улучшения; формирования личностных качеств студентов, таких как гуманность, бережливость, ответственность.

Важной задачей педагогического коллектива является формирование интереса обучающихся к современным экологическим проблемам, а так же формирование осознанного бережливого отношения к природе и окружающей среде, понимание общественно-значимой экологической деятельности.

При этом можно выделить те критерии, которые говорят о сформированности экологической направленности обучающихся:

- проявление интереса к вопросам экологии;
- потребность в повышении знаний в сфере экологии;
- мотивация к участию в экологической деятельности;
- сформированность экологических ценностей;
- сформированность системы экологических знаний;
- опыт участия в экологических мероприятиях;
- сохранение и улучшение окружающей среды.

В большинстве современных учебных планов в рамках педагогического, экономического и юридического образования дисциплина «экология» не предусмотрена, однако нашей задачей является донести до студента экологические знания, это возможно сделать через систему факультативных занятий, студенческих обществ, социальные сети, акции, проводимые образовательной организацией

для повышения экологической направленности студентов и преподавателей. В результате чего у студентов должно «сформироваться экологическое мировоззрение, обуславливающее творческий характер экологической деятельности, появлялось стремление к саморазвитию, самореализации, которое актуализировалось в ходе учебной, самообразовательной деятельности и при участии в практической экологической деятельности».

Одним из способов формирования экологической направленности можно рассматривать самостоятельную работу обучающихся. Самостоятельная работа – это эффективный способ для самостоятельной подготовки к научным исследованиям в рамках экологического образования, что в особенности важно для профессионального становления личности. В качестве дидактического явления самостоятельная работа является заданием, которое студент должен выполнить, объектом его деятельности, а также проявление соответствующей формы деятельности: творческого воображения, памяти, мышления. Например, в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, можно дать задание студентам определить, как влияет их будущая профессиональная деятельность на состояние окружающей среды.

Личностный потенциал будущего специалиста, обладающего сформированными общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, состоит из ценностных ориентаций, психологических свойств личности, психологических и социальных особенностей, профессионально-значимых личностных качеств, трудового потенциала и творческой активности.

Как известно, лучший способ чему-либо научиться – начать учить других. Десятилетия назад в системе отечественного образования устойчиво функционировала такая форма непрерывного экологического образования, как включение студентов в научно-практическую и исследовательскую работу школьников. При этом экологическая тематика была одной из наиболее востребованных, поскольку открывала наиболее широкие возможности для проведения междисциплинарных исследований, развития исследовательской грамотности и расшире-

ния общекультурного кругозора. Реформы системы образования нарушили эту связь, переложили функции наставников на плечи и без того перегруженных вузовских преподавателей, и исключили студентов педагогических вузов из участия в экологическом образовании и воспитании школьников. В результате снизилось качество экологической подготовленности как самих студентов, так и школьников [1].

Таким образом, формирование экологической направленности мировоззрения будущего профессионала возможно на принципах непрерывности и преемственности различных ступеней образования, обеспечивающих устойчивое функционирование данного процесса за счет:

- реализации триады преемственности программ обучения «школа-колледж-вуз», усиленной ресурсами системы дополнительного образования детей и научно-исследовательских организаций;
- широкого использования информационных ресурсов, инструментов вышеуказанных структур при достаточном методическом обеспечении обучения со стороны отраслевых предприятий и экологических отделов вузов и колледжей;
- использования инновационных образовательных технологий и современных подходов в обучении, воспитании и профессиональной ориентации подрастающего поколения;
- координации и взаимодействия социальных партнеров (образования, государственных структур, бизнеса, специалистов общественных организаций и советов, таких как советы молодых ученых аграрных вузов и т.п.) в решение общей задачи [4].

Мотивационное ядро формирования экологической направленности профессионала является системообразующим фактором развития личностного потенциала, определяя роль в квалифицированной профессиональной деятельности, и является продуктом этой деятельности.

Экологическая направленность выпускников вузов, как будущих специалистов в своей профессиональной деятельности, является феноменом сознания, предрасположенности личности к занятию определенного места в общественной системе.

## Результат

Таким образом, исследования сформированности экологической направленности мировоззрения обучающихся позволяет говорить о том, что современные тенденции развития профессионального образования определяют создание нового стереотипа личности специалиста, умеющего мысленно опережать реальные экологические ситуации, анализировать их и принимать своевременные компетентные, профессиональные зрелые решения.

## *Список литературы*

1. Лесовская М.И. Снижение качества исследовательских работ школьников в области наук о жизни: обзор за три года // Электронный научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». Калининград. 2018. Т.20. №3. С. 18–24. <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2226-7417-2018-20-2-18-24>
2. Лесовская М.И., Лесовская Л.В. Экологическая культура: попытка измерить неизмеримое // Вестник КрасГАУ. 2013, №8. С. 265–271.
3. Миронов А.Г. Экологические движения Красноярского края в профессиональном самоопределении сельской молодежи: исторический аспект // Актуальные проблемы развития АПК в работах молодых ученых Сибири Материалы XI Региональной научно-практической конференции молодых ученых Сибирского федерального округа. 2015. С. 260-265.
4. Миронов А.Г., Налиухин А.Н. Система профессиональной ориентации в агроэкологическом и лесохозяйственном образовании: Сибирь, Красноярский край // Агроэкология. 2015. Т. 1. № 1. С. 53–56.
5. Сидорова Д.Г. Профессиональная ориентация в экологическом образовании // Современная педагогическая наука и образование в России: наследие, традиции, прогнозы. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ф.Ш. Мухаметзяновой, Казань, 2016. С. 204–206.
6. Сидорова Д.Г., Путин А.В. Роль профориентационной работы при подготовке бакалавров экологов // Решение экологических проблем современного общества для устойчивого развития: сборник матери-

- алов науч.-практ. конференции, посвященной 20-летию юбилею кафедры экологии, природопользования и биологии. Омск: ЛИТЕРА, 2016. С. 116–120.
7. Цыплакова С.А., Миронов А.Г., Захаров С.В. Критерии развития личностного потенциала специалистов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 3. С. 140–152.
  8. Шабунина В.А., Дунаева Н.В., Шабунина А.К., Миронов А.Г. Современные подходы в терминологии профессионального образования. Москва-Красноярск, 2017. 562 с.
  9. Эфрос А.Р. Экологическое образование будущего учителя: эгоцентрический подход: монография. Орел: ОГУ, 2002. 214 с.
  10. Markova S., Depsames L., Burova I., Tsyplakova S., Chigarov E. Role of education in development of professional values of specialists // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Т. 20. С. 5.
  11. Markova S.M., Svadbina T.V., Sedykh E.P., Tsyplakova S.A., Nemova O.A. Methodological basis of vocational pedagogical education // Astra Salvensis. 2018. Т. 6. С. 769–777.
  12. Markova S.M., Sedykh E.P., Tsyplakova S.A., Polunin V.Y. Perspective trends of development of professional pedagogics as a science // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Т. 622. С. 129–135.

### *References*

1. Lesovskaja M.I. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke*. Kaliningrad. 2018. V.20. №3. P. 18–24. <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2226-7417-2018-20-2-18-24>
2. Lesovskaja M.I., Lesovskaja L.V. *Vestnik KrasGAU*. 2013, №8, pp. 265–271.
3. Mironov A.G. *Aktual'nye problemy razvitiya APK v rabotah molodyh uchenyh Sibiri Materialy XI Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenyh Sibirskogo federal'nogo okruga* [Actual problems of the development of the agro-industrial sector in the works of young scientists of Siberia Materials of the XI Regional Scientific and Practical Conference of Young Scientists of the Siberian Federal District]. 2015, pp. 260–265.

4. Mironov A.G., Naliuhin A.N. *Agrojekologija*. 2015. V. 1. № 1, pp. 53–56.
5. Sidorova D.G. *Sovremennaja pedagogicheskaja nauka i obrazovanie v Rossii: nasledie, tradicii, prognozy. Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Modern pedagogical science and education in Russia: heritage, traditions, forecasts. Collection of materials of the international scientific-practical conference], Kazan', 2016, pp. 204–206.
6. Sidorova D.G., Putin A.V. *Reshenie jekologicheskikh problem sovremenogo obshhestva dlja ustojchivogo razvitija: sbornik materialov nauch.-prakt. konferencii, posvjashhennoj 20-letnemu jubileju kafedry jekologii, prirodnopol'zovanija i biologii* [Solving the environmental problems of modern society for sustainable development: a collection of materials scientific-practical. conference dedicated to the 20th anniversary of the department of ecology, environmental management and biology]. Omsk: LITERA, 2016, pp. 116–120.
7. Cyplakova S.A., Mironov A.G., Zaharov S.V. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2018. V. 9. № 3, pp. 140–152.
8. Shabunina V.A., Dunaeva N.V., Shabunina A.K., Mironov A.G. *Sovremennye podhody v terminologii professional'nogo obrazovanija* [Modern approaches in the terminology of vocational education]. Moscow-Krasnoyarsk, 2017. 562 p.
9. Jefros A.R. *Jekologicheskoe obrazovanie budushhego uchitelja: jekocentricheskij podhod* [Ecological education of the future teacher: eco-centric approach]. Orel: OGU, 2002. 214 p.
10. Markova S., Depsames L., Burova I., Tsyplakova S., Chigarov E. Role of education in development of professional values of specialists. *Journal of Entrepreneurship Education*. 2017. V. 20. P. 5.
11. Markova S.M., Svadbina T.V., Sedykh E.P., Tsyplakova S.A., Nemova O.A. Methodological basis of vocational pedagogical education. *Astra Salvensis*. 2018. V. 6. P. 769-777.
12. Markova S.M., Sedykh E.P., Tsyplakova S.A., Polunin V.Y. Perspective trends of development of professional pedagogics as a science. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018. V. 622, pp. 129–135.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Мионов Алексей Геннадьевич**, доцент кафедры психологии, педагогики и экологии человека, председатель Совета молодых ученых аграрных образовательных и научных учреждений Сибирского и Дальневосточного федеральных округов, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент  
*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет»*  
*просп. Мира, 90. г. Красноярск, 660049, Российская Федерация*  
*lexamir13@mail.ru*  
*SPIN-код: 9873-0365*  
*ORCID: 0000-0003-4076-493X*

**Цыплакова Светлана Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, зам. зав. кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами  
*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина»*  
*ул. Челюскинцев, 9, г. Нижний Новгород, 603000, Российская Федерация*  
*sveta-ts@yandex.ru*  
*SPIN-код: 4755-8775*

**Сидорова Дарья Геннадьевна**, доцент кафедры экологии, природопользования и биологии, кандидат биологических наук, доцент.  
*ФГБОУ ВО Омский ГАУ*  
*ул. Институтская площадь, 1, Омск, 644008, Российская Федерация*  
*dg.sidorova@omgau.org*  
*SPIN-код: 9826-4818*

## DATA ABOUT THE AUTHORS

**Mironov Aleksei Gennagievich**, Associate Professor of the Department of Psychology, Education and Human Ecology, Candidate of Agricultural Sciences

*Krasnoyarsk state agrarian university*  
*90, Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation*  
*lexamir13@mail.ru*  
*SPIN-code: 9873-0365*

**Tsyplakova Svetlana Anatolyevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*  
*9, Chelyuskintsev Str., Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation*  
*cveta-ts@yandex.ru*  
*SPIN-code: 4755-8775*

**Sidorova Daria Gennadyevna**, Ph.D. in Biology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ecology, Nature Resources and Biology  
*Omsk State Agrarian University*  
*1, Institutskaya Ploshad Str., Omsk, 644008, Russian Federation*  
*dg.sidorova@omgau.org*  
*SPIN-code: 9826-4818*



DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-169-189  
УДК 811.512.157 (075,3)

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ  
И РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ  
НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА  
У УЧАЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ**

*Саввинова А.Д.*

*Цель.* Описание модели формирования и развития лингвистических понятий у учащихся основной школы 5–7 классов на уроках родного (якутского) языка в процессе билингвального обучения, которая может обеспечить качественное усвоение лингвистических понятий, и стать одним из средств для достижения предметных и метапредметных результатов у детей-билингвов. Данная модель может стать эффективным педагогическим инструментом при обучении родному языку, актуальным для использования в условиях функционирования двух государственных языков.

*Методы исследования.* В проведении исследовательской работы были использованы методы анализа психолого-педагогической и учебно-методической литературы в области преподавания русского и якутского языков, наблюдения за процессом обучения родному (якутскому) языку детей-билингвов, анкетирование учителей и учащихся, анализ работ учащихся.

*Результаты.* По результатам исследования были выявлены существующие проблемы в формировании и развитии лингвистических понятий на уроках родного (якутского) языка и определены пути их решения. Изложены теоретические основы, описаны этапы, приведены методы и приемы формирования и развития лингвистических понятий в условиях функционирования двух государственных языков, а также сделан вывод о том, что при организации процесса обучения родному языку, проведении целенаправленной работы и использовании модели формирования и развития

лингвистических понятий может повыситься качество обучения гуманитарным дисциплинам.

**Практическая значимость.** Материалы исследования и созданные рекомендации по формированию и развитию лингвистических понятий у учащихся 5–7 классов могут быть внедрены в учебный процесс общеобразовательных организаций с якутским языком обучения, а также быть использованы специалистами в области создания методики обучения в национальных школах России.

**Ключевые слова:** лингвистические понятия; модель формирования; обучение; предметные результаты; родной язык; русский язык; система упражнений; термин; якутский язык.

## MODEL OF LINGUISTIC CONCEPTS FORMATION AND DEVELOPMENT IN THE NATIVE LANGUAGE CLASSES IN 5–7TH GRADERS

*Savvinova A.D.*

**Purpose.** The article describes a model of the formation and development of linguistic concepts in students of grades 5-7 in the class of their native (Yakut) language in the process of bilingual education. The model can provide a qualitative assimilation of linguistic concepts, and become one of the means to achieve subject and meta-subject results in bilingual children. This model can become an effective pedagogical tool for teaching the native language relevant for use in the conditions of functioning of two state languages.

**Research methods.** In conducting the research, methods of analyzing psychological, pedagogical and educational literature in the field of teaching the Russian and Yakut languages, monitoring the learning process of the native (Yakut) language of bilingual children, questioning teachers and students, and analyzing students' work were used.

**Results.** According to the results of the study, existing problems in the formation and development of linguistic concepts in the lessons of the native (Yakut) language were identified and the ways of their solution

*were determined. The theoretical foundations are described, the stages are described, methods and techniques for the formation and development of linguistic concepts in terms of the functioning of two state languages are given, and the conclusion is made that when organizing the process of teaching a native language, conducting purposeful work and using the model of forming and developing linguistic concepts can be improved the quality of teaching humanities.*

**Practical implications.** *The research materials and the created recommendations on the formation and development of linguistic concepts in students of grades 5–7 can be introduced into the educational process of general educational organizations with the Yakut language of instruction, and can also be used by specialists in the development of teaching methods in Russian national schools.*

**Keywords:** *linguistic concepts; formation model; training; subject results; native language; Russian; system of exercises; term; Yakut.*

## **Введение**

Языковая среда в Республике Саха (Якутия) является двуязычной. Под билингвальным или двуязычным обучением понимается использование двух языков как языков преподавания. В настоящее время в общеобразовательных организациях языками обучения официально являются русский и якутский языки, имеющие статус государственных языков. По данным последних мониторинговых исследований на 2017–2018 учебный год в Республике Саха (Якутия) из 122 834 учащихся (из них детей саха 75 126) 50 712 детей получают образование на родном (якутском) языке (*примечание:* выпускник ДООУ в РС (Я) начальное общее образование может получить на двух государственных языках (якутском и русском), это зависит от выбора его родителей языка обучения). Далее в основной школе происходит переход на русский язык обучения, где якутский язык является языком поддержки. В 5–9 классах якутский язык и родная литература изучаются как учебные предметы.

Формирование и развитие лингвистической компетенции учащихся является важным аспектом воспитания языковой личности. Однако методика, определяющая становление лингвистически развитой

личности в условиях функционирования двух государственных языков, на наш взгляд, недостаточно разработана. В работах, связанных с преподаванием языка саха, в основном рассмотрены общие вопросы изучения родного языка как школьного предмета. Поэтому назрела необходимость в разработке модели формирования и развития лингвистических понятий у детей-билингвов на уроках якутского языка. Исследование является промежуточным этапом государственного задания «Проектирование технологии билингвального обучения, реализуемой в общеобразовательных организациях в условиях функционирования двух государственных языков (государственного языка РФ и государственных языков республик)» Министерства Просвещения Российской Федерации, проведено в лаборатории якутской школы Института национальных школ Республики Саха (Якутия).

Понятия и термины служат основой представления о языке как о целостной системе. Цель формирования лингвистических понятий и терминов в процессе обучения в общеобразовательных организациях с якутским языком обучения состоит в том, чтобы обучающиеся-билингвы овладели умением осмысленно применять их в речи. Основываясь на результатах опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в 2017–2018 учебном году, в которой приняли участие общеобразовательные организации РС (Я) с якутским языком обучения, мы определили, что учащиеся в большинстве случаев не осмысливают содержание изучаемых понятий и терминов полностью, а механически запоминают либо «зазубривают» их. Формальное изучение понятий имеет поверхностный характер, что в дальнейшем вызывает затруднения в усвоении терминов. Данное исследование является продолжением 1-го этапа (2017 г.), на котором эксперимент охватил 365 учащихся 5–7 классов из школ РС (Я) [15], на втором этапе (2018 г.) приняли 91 учащихся школ г. Якутска.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования среди метапредметных результатов освоения образовательной программы перечисляет целый ряд умений, непосредственно связанных с формированием и развитием понятий, таких как:

- умелое и уместное использование базовых межпредметных понятий и терминов;

- осуществление логических операций по установлению родовидовых отношений, группирование понятий по объему и содержанию; выделение и структурирование признака объектов (явлений) по заданным существенным основаниям;
- осуществление логической операции перехода от видовых признаков к родовому понятию, от понятия с меньшим объемом к понятию с большим объемом; установление существенных признаков; классификация и анализ понятий [14].

Далее рассмотрим предметные результаты при обучении родному языку, достижение которых также напрямую связаны с формированием и развитием лингвистических понятий:

- освоение системы родного языка и базовых понятий лингвистики, грамматических категорий родного языка;
- формирование и развитие умений проведения фонетического, лексического, морфологического анализа слов, синтаксического анализа предложения и текста;
- обогащение словарного запаса; расширения объема используемых в речи грамматических средств; овладение стилистическими ресурсами лексики и фразеологии родного языка, орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными нормами родного языка и т.д.

Теоретический анализ и систематизация методики преподавания языка саха показал, что, несмотря на наличие научно-педагогических исследований, посвященных вопросам методики преподавания якутского языка, в настоящее время недостаточно разработаны методы и приемы, обеспечивающие достижение вышеназванных результатов. Учитель часто задается вопросом, как качественно произвести усвоение и формирование тех или иных лингвистических понятий, провести терминологическую работу и правильно интегрировать понятия с другими учебными предметами. А реализация ФГОС ООО, где перечислены достаточно высокие требования к качеству образования, невозможна без применения современных методов и приемов обучения. Поэтому данная проблема актуализирует задачу разработки модели формирования и развития лингвистических понятий у учащихся 5–7 классов при обучении родному языку.

## Обзор литературы

В разработке модели формирования и развития лингвистических понятий у учащихся 5–7 классов при обучении родному языку основополагающими идеями стали исследованияизучения родного и русского языков во взаимосвязи К.З. Закирьянова [9, с. 12–15], формирования лингвистической компетенции школьников Л.В. Черепановой, [19, с. 62–71], методики преподавания русского языка М.Т. Баранова [3], лингвистической подготовки учащихся 5–11 классов С.И. Львова и т.д. [10]. Были проанализированы работы специалистов в области методики преподавания якутского языка Т.И. Петровой [13], вопросов грамматики и современного якутского языка Г.Г. Филиппова [16], основных этапов обучения якутскому языку Г.И. Гурьева [7], используемые в настоящее время учебники «Саха тыла» 5–7 классов [2; 5; 17].

Язык как сложная система находится в постоянной динамике. Понятия и термины, составляющие структуру и содержание курса языка саха, разнообразны и под влиянием современности претерпевают некоторые изменения. В якутском языке слово “понятие” трактуется следующим образом: өйдөбүл – туох эмэ ис дьинин көрдөрөр ситэри, толору этиллибит санаа (понятие о чем-либо) и происходит от слова өй (*ум, разум*) с добавлением окончания -дөө< өйдөө (*помни, запомни*).

Далее рассмотрим слово “понятие” в определенных научных областях. Согласно Толковому словарю русского языка понятие – это “представление, сведение о чем-нибудь” [12, с. 844], Т.Ф. Ефремова рассматривает понятие как логически оформленную мысль об общих существенных свойствах, связях и отношениях предметов или явлений объективной действительности [8, с. 604]. В методике русского языка понятие рассматривают как “логически оформленную мысль о предмете, явлении, в которой указаны существенные его признаки” [10, с. 145]. В логике, согласно трактовке А.Д. Гетмановой, понятие – это форма мышления, в которой отражаются существенные и отличительные признаки отдельного предмета или класса однородных предметов [6].

В зарубежных лингвистических словарях “понятие” переводится как “концепт” (от лат. *conceptus* (понятие)) и рассматривается как “ментальная конструкция между словом и тем, что оно обознача-

ет [21, с. 256]. Раскрывая сущность слова “понятие” (от лат. *notion* (концепт, идея)) Х. Бассманн, дает определение понятию, как “идея, задуманному посредством абстракции через которую объекты классифицируются на основе конкретных характеристик или отношений”, и считает что понятия представляют термины [20, с. 815].

На основе анализа теоретико-методологической литературы мы пришли к выводу о том, что овладение системой лингвистических понятий является неотъемлемой частью процесса усвоения знаний в ходе реализации образовательных программ, а опора на родной язык обучающихся способствует устранению формализма знаний.

### **Модель формирования и развития лингвистических понятий**

В ходе экспериментальной работы с помощью наблюдений и анализа результатов выполнения заданий учащимися мы определили их средний объем памяти. В экспериментальных классах (5–7 классы) на изучение учебного предмета «Язык саха» в неделю выделяется 2 ч. Мы увидели, что за это время обучающиеся могут оперировать 4–5 понятиями, из них 2–3 могут быть вновь введенными в их лексикон. При совместной работе с педагогом было выявлено, что учителю якутского языка для качественного осуществления лингвистического сопровождения учебного процесса в активном словарном запасе необходимо иметь 30–35 специальных терминов и понятий не только из программы якутского языка, но и других учебных дисциплин.

Экспериментально доказано, что в памяти человека остается до 10% того, что он слышит, до 50% того, что он видит, и до 90% того, что он делает [4]. Мы считаем, что с целью достижения качественного усвоения учебного материала учащимися для усвоения ими лингвистических понятий при планировании урока учителю необходимо задействовать органы слуха, зрения и осязания школьников, что будет способствовать созданию необходимых условий, которые будут основой для формирования и развития лингвистических понятий на уроках языка саха. При этом педагог должен учесть и возрастные особенности учащихся – определить первичные представления о понятиях, уровни их развития и целенаправленно использовать различные методы и приемы.

Анализ и наблюдение за учебным процессом в общеобразовательных организациях с якутским языком обучения и определение системы деятельности учителя по организации процесса формирования и развития лингвистических понятий у учащихся 5–7 классов на уроках языка саха, позволило нам создать модель формирования и развития лингвистических понятий (рис. 1). Мы считаем, что лингвистические понятия должны развиваться в процессе обучения и формироваться поэтапно.

Этапы формирования и развития лингвистических понятий	УЧИТЕЛЬ	УЧЕНИК	Система упражнений и заданий по формированию и развитию лингвистических понятий
	↔		
	<b>1. ПРОВЕРОЧНЫЙ</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проведение анализа сформированности и развития лингвистических понятий.</li> <li>- Выявление первичного представления о понятиях курса языка саха.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Самооценка лингвистических умений и навыков по курсу языка саха</li> </ul>	
	<b>2. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Подготовка к учебному процессу – отбор основных понятий, отбор новых и знакомых понятий.</li> <li>- Составление плана учебного процесса по формированию лингвистических понятий.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Обобщение пройденных понятий.</li> <li>- Усвоение новых понятий</li> <li>- Установление связей между понятиями.</li> </ul>	
	<b>3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Создание и обеспечение условий формирования лингвистических понятий.</li> <li>- Организация выполнения процесса формирования и развития лингвистических понятий.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Осознание формулировки понятий.</li> <li>- Уточнение признаков понятий.</li> </ul>	
	<b>4. ОЦЕНИВАЮЩИЙ</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Анализ и корректировка процесса развития лингвистических понятий.</li> <li>- Оценка уровня сформированности понятий.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Конкретизация понятий.</li> <li>- Самоанализ.</li> </ul>	

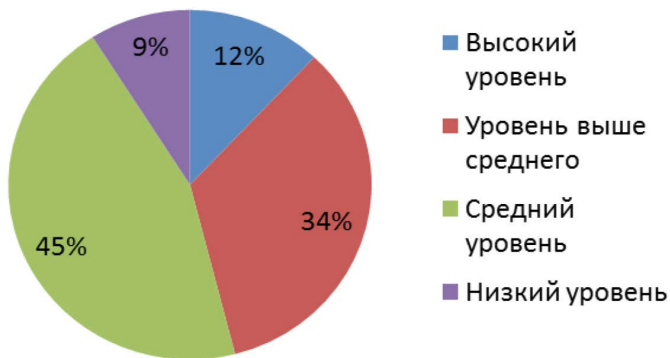
**Рис. 1.** Модель формирования и развития лингвистических понятий на уроках родного языка

При разработке модели формирования и развития лингвистических понятий у школьников учитывалось, какие задачи должен решить педагог на каждом этапе формирования и развития лингвистических понятий, при каких условиях происходит образование этих понятий, какие средства и методы могут обеспечить восприятие, представление и образование понятий. Далее рассмотрим ряд задач на примере всех этапов.



### 1. Проверочный этап

В проверочном этапе важным моментом является выявление у школьников первичного представления о понятиях якутского языка, которые они изучали ранее. В нашей экспериментальной работе была проведена проверочная работа для выявления первичных представлений о некоторых понятиях и терминах якутского языка у учащихся 5–7 классов, в котором приняли участие 91 учащийся (из них 28 в 5-м классе, 33 в 6-м классе и 30 в 7-м классе). Это было необходимо для дальнейшей корректировки всевозможных неточностей и правильной организации работы. В устном порядке были заданы вопросы об основных понятиях языка и культуры речи (язык, структура речи, алфавит, текст и др.), кроме того учащиеся объяснили, как они понимают понятия и термины из систематического курса якутского языка (фонетика, лексика, морфология, синтаксис). Далее было предложено написать краткое сочинение на тему “Саха тылын туһунан мин тугу билэбин? (Что я знаю о якутском языке)” с использованием понятий – төрөөбүт тыл (родной язык), тиэкис (текст), дорҕоон (звук), омоним, туһулуу (обращение), түһүк (падеж), туохтуур (глагол), тыл састааба (состав слов), этии тутула (строение речи) и. т.д.



Диагр. 1. Выявление первичного представления о лингвистических понятиях по предмету “Якутский язык”

В результате анализа проведенной работы (диагр. 1) у 12% учащихся выявили достаточно точное формирование о ранее изучен-

ных понятиях. У 34% респондентов лингвистические понятия были сформированы правильно, но в некоторых случаях они не смогли объяснить значение понятий в устной речи. У 45% учащихся представления о целом ряде лингвистических понятий с начального класса имели искаженный характер. Мы считаем, что если бы учитель своевременно принял соответствующие меры по устранению данного явления и провел корректировку первичного представления о понятиях, возможно было бы избежать сложившейся ситуации. 9% учащихся не имели достаточной мотивации для изучения родного языка, что вызвало затруднения в выполнении заданий.

## *2. Подготовительный этап*

Большое значение в овладении лингвистическими понятиями имеет подготовительный этап. На данном этапе работа в основном велась с учителем языка саха 5–7 классов. Были даны методические рекомендации по составлению поурочного плана и подготовке учебных материалов:

- выделение ключевых (основных) понятий урока. Как показывает практика, учителя при тематическом планировании не уделяют должного внимания выделению существенного в сложном материале лингвистических понятий языка саха, что приводит к поверхностному и бессистемному запоминанию учащимися понятий и терминов. Анкетирование выявило, что нередко сами учителя также испытывают затруднения в отборе главного.
- классификация ключевых понятий, выделение простых и сложных понятий (например, в соответствии с курсом изучения языка саха понятия можно классифицировать на фонетические, лексические и грамматические).
- выделение новых и ранее изученных понятий, что дает учителю возможность правильно дозировать объем учебного материала и основную часть времени отвести на формирование новых лингвистических понятий.
- выделение опорных и вспомогательных понятий. В условиях билингвального обучения учитель нередко использует приемы сравнения и анализа понятий с русского языка для качествен-

ного усвоения учащимися понятий. Поэтому для целостного представления о понятиях учителю при обучении отдельных тем необходимо провести межпредметную интеграцию и выделить опорные понятия с других учебных предметов.

### 3. Организационный этап

Для создания и обеспечения условий формирования лингвистических понятий на организационном этапе была разработана система упражнений на языке саха [15]. В систему вошли фонетические, лексические и грамматические (морфологические и синтаксические) понятия, на формирование которых были включены такие задания, как проговаривание лингвистических понятий, самостоятельное определение учащимися значения незнакомого понятия (например, определение содержания, исходя из этимологического значения: *морфология* – *morphe* – көрүҥ, быһыы, *logos* – тыл, үөрэх; *сомоҕо домох* (фразеологизм) – *сомоҕо* – кэлим, биир кэлим, *домох* – номох, легенда), проведение работы с различными словарями, создание собственного словаря, определение переводных и непереводных терминов (переводные: *туһук* – *надеж*, *сыһыат* – *наречие*, *сыһыат туохтуур* – *деепричастие*, непереводные: *публицистика*, *тезис*, *азбука*, *рифма*, *эпос*, *морфология*), работа над фонетизацией терминов (*арпагыраапыа* – *орфография*, *истиил* – *стиль*, *сэниэньим* – *синоним*), выявление этимологических сведений, составление языковых формул, определение сходства и различия значений лингвистических понятий, классификация понятий в соответствии с существующей практикой изучения курса языка саха по названиям разделов (методы моделирования), написание лингвистического диктанта, распределение понятий из текста, сопоставление понятий русского и якутского языков, выполнение схем, таблиц и т.д.

Система упражнений по формированию лингвистических понятий отражает методику работы над разделами курса языка саха. Основные разделы дифференцированы по цвету, чтобы учащиеся могли по ним определить раздел, к которому относится то или иное задание. Лексические упражнения выделены зеленым, фонетические – синим, морфологические – красным, синтаксические – желтым.

Лексика	Фонетика	Морфология	Синтаксис
---------	----------	------------	-----------

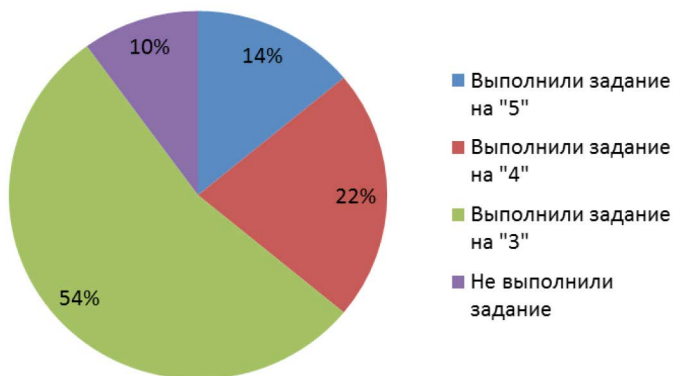
Также в системе указано, какие результаты обучения достигаются при выполнении заданий этих разделов. Ниже представлена часть заданий, которые вошли в систему упражнений по формированию лингвистических понятий у учащихся 5–7 классов общеобразовательных организаций с якутским языком обучения.

Фонетические упражнения		
№	Задания	Результаты обучения
1	Бэйэбин бэрэбиэркэлэн: <i>аһаҕас дорбоон дьуорэлэһиитин туһунан кэпсээ?</i> <i>Ньиргирдээх уонна ньиргирэ суох бүтэй дорбооннору наардаан суруй.</i>	Умение работать с устной и письменной речью, понимать различие между звуками и буквами, уметь правильно произносить и использовать исконные звуки языка саха, знать особенности произношения и написание звуков, уметь делить слова на слоги; уметь пользоваться словарями, учиться слушать речь учителя, (диктора, ведущего) и оценивать её, уметь производить фонетический разбор слова и т.д.
2	<i>Ньиргирдээх бүтэй дорбоону ньиргирэ суохха уларытан сана тылла таһаар:</i> Дурда (турда), баар (паар), набыл (табыл), буй (туой), баас (саас), буорах (туорах), долун (толун), дугуй (тугуй), моҕой (тоҕой). Киэн аһаҕас дорбоону кыраҕас аһаҕаһынан солбуйан сана тылла таһаар. Көтөр – күтүр,	
4	<i>Саха тылын төрүт дорбооннорун туһунан тугу билэргин сиһилии кэпсээ?</i> (һ, ҕ, нь, дь, н, ө, ү). Ж, щ, ш, ф, з, в, ю, я, е дорбооннору ханнык түгэнгэ туттабытый? <i>Бу тикис тух албастаабый? Бэрэбиэркэлээ.</i> Күн уһаан түүнүн харанарбат да буолла. Кэрии тыага тонсоҕой тонсуйан толугуратар, ханна эрэ ыраах күрэгэй ыллаан чырылыыр. Күөл иһэ кус-хас санатынан тобус-толору. Сахабыт сирин сайына олус да кэрэ!	
<b>Морфологические упражнения</b>		
1	Бэйэбин бэрэбиэркэлэн: <i>Саха тылын сана чаастарын ааттаталаа? Көмө сана чаастара диэн тугу ааттыбытый?</i>	Знать предмет изучения морфологии, определять морфологические признаки частей речи, уметь составлять грамматический анализ слов, правильно использовать части речи, знать основные способы образования частей речи, уметь производить морфологический разбор слова и т.д.
2	<i>Бэриллибит тыллар ханнык сана чааһа буолалларын быһаар. (Аат тыл, тухоттуур, даһааһын аат, сыһыат).</i> Хара, харангарар, хараарар, харатыҥы, хараарбычча, хап-хара, үрүн, үрүннүнү, үрүннүк, үрүннэр, кэрэ, кэрэтийэр, кэрэтинги, кэрэтик, бул, булугас, булар, булуохтаах.	
3	<i>Даһааһын ааттан аат тылла үөскэт:</i> сайынҥылы (сайын), билиилээх (билии), оҕомсох (оҕо), ыалдьытымсах (ыалдьыт).	
4	<i>Төрүт уонна үөскээбит тухоттуурдары наардаталаа:</i> сыт, арый, кустаа, бастакылаа, илт, аах, олор, тулуй, суруксутгаа, кулгаахтаа, сүүр, бырах, туой.	

Лексические упражнения		
1	Бэйэжин бэрэбиэркэлэн: <i>Лексикология дигэн тыл үөрэжин салаата тугу үөрэтэрий?</i>	Знать лексическое значение слов, знать способы толкования лексического значения слов, уметь пользоваться толковыми словарями, различать однозначные и многозначные слова, подбирать, сравнивать синонимы, антонимы и омонимы, знать способы объяснения прямых и переносных слов, знать пути пополнения словарного запаса, иметь представление об этимологии слов, уметь производить лексический разбор слова и т.д.
2	<i>Бынаарыылаах тылдытыттан биир уонна элбэх суолталаах тыллары булан наардаан уһул.</i>	
3	<i>Лиэкстикэ сүрүн өйдөөллэригэр (холобур: түөлбэ тыла (диалект), кэпсэтии тыла (разговорный язык), литературнай тыл (литературный язык), эргэрбит тыллар (архаизмы), сана тыллар (неологизмы), омуннааһын (гипербола), эпитет, метафора) сахалыы-нууччалыы тэттик тылдытыта оноһун.</i>	
4	<i>Омоним ханнык сана чааһа буоларын бэлиэтээ. Бу омоним кэксэтин эбии ситэриэххэ сөп дуо? Тылдытыты туһан.</i> Ас (аат.т) – ас (туохт), аһы (даб.) – аһы (аат.т), таай (аат.т) – таай (туохт.), өр (даб.) – өр (туохт.), тимир (аат.т) – тимир (туохт.), кур (аат.т.) – кур (даб.аат).	
Синтаксические упражнения		
1	Бэйэжин бэрэбиэркэлэн: <i>этии тиэксистэн туох уратылааһый?</i>	Знать отличие слова от предложения, уметь устанавливать смысловую и грамматическую связь слов в словосочетании, знать основные признаки предложения, анализировать текст, определить стиль, знать различия между простым и сложным предложением, уметь производить синтаксический разбор предложения и т.д.
2	<i>Тиийбэт тыллары туруоран этиини чөлүгэр түһэр. Онгорбут сорудабын тиэкис буолуон сөп дуо?</i>  <i>Биир тылынан эбэтэр ... ситэриллибит санааны биэриш ... дэнэр. ... уонна ... ситиминэн үөскэтиллэр этии судургу этии дэнэр. ... эбэтэр иккитэн ордук ... этиилэр холбоһууларыттан ... этии холбуу этии дэнэр. ... этиилэриттэн биэрэ атыныттан тутулуктаах ... баһылатыылаах холбуу этии дэнэр. Бэйэ-бэйэлэрин баһыласпакка, ... суолталаахтык ... этиилэрдээх этии тэнгэ холбоммут холбуу этии дэнэр. ... уонна ... этии тутуах чилиэннэрэ. ..., ..., ..., дабаамыр этии ойбоос чилиэннэрэ.</i>	
3	<i>Тиэкис дигэн тугуй? Этиини ситэри суруй, тиэкистэ онор. (Кириитэ, сүрүн чааһа, түмүк)</i>  1. <i>Тиэкис маннайгы этиитэ үксүн....</i>  2. <i>Иккис этии ... сүрүн санаатын ..., ол эбэтэр ....</i>  3. <i>Абзаһы сурукка ....</i>  4. <i>Тиэкис түмүгэр ...</i>	

На организационном этапе учащиеся выполнили задания, которые были включены в систему упражнений по формированию лингвистических понятий. Эксперимент показал (см. диагр. 2), что учащиеся в

основном не могут произвести лексический разбор лингвистических терминов, обозначить понятия, а также обобщить и систематизировать их. С заданием по проведению лексического анализа термина справились 14% учащихся, 22% учащихся выполнили задание на «4» и допустили 1–2 ошибки, но 45% учащихся не смогли выявить связей терминов с понятиями, а 10% учащихся задание не выполнили.



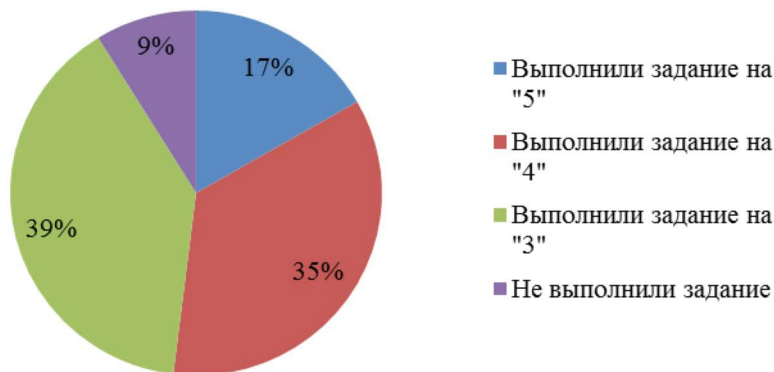
**Диагр. 2.** Результат выполнения лексических упражнений на уроках родного языка

Учащиеся на курсах якутского языка начинают проводить лексический разбор с 5-го класса. В 5-м классе на изучение раздела «Лексика» отведено 15 часов. В этот раздел включены такие понятия, как лексика, слово (тыл өйдөбүлэ, суолтата), лексическое значение слова (тыл лиэкстикэлии суолтата) однозначные и многозначные слова (биир уонна элбэх суолталаах тыллар), прямое и переносное значение слова (тыл көнө уонна көспүт суолтата), омонимы, антонимы и синонимы. В 6-м классе рабочей программой «Саха тыла» на изучение лексики отведено 5 часов [18]. Учащиеся знакомятся с новыми понятиями – диалектизмы (түөлбэ тыла), профессиональные слова (идэ тыла), неологизмы (киирии тыллар), архаизмы (эргэрбит тыллар), фразеологизмы (сомоҕо домох). Начиная с 7-го класса лексика специально не изучается, поэтому ее термины, понятия и их толкования только лишь повторяются и систематизируются в процессе изучения нового материала.

Для создания и обеспечения условий формирования лингвистических понятий на двух языках в 6–7 классах учителю нужно провести сравнение понятий на якутском языке с понятиями на русском языке. При этом нужно провести правильную транспозицию понятий с родного языка на русский язык. Мы считаем, что обязательным условием эффективного применения транспозиции является качественное усвоение учащимися лингвистическими понятиями на родном языке. Только при этом возможна интеграция двух учебных предметов при котором уровень интерференции языков минимальна. В условиях билингвального образования интегрирование учебных предметов в рамках одного урока способствует рациональному использованию учебного времени. Но проведенный анализ современных учебных пособий якутского языка выявил тот факт, что в их содержании отсутствуют упражнения и задания, позволяющие производить интеграцию учебных предметов. Поэтому нами были предложены типы заданий на выявление языковых связей понятий на якутском и русском языках, на поиск дополнительного материала в лингвистических словарях русского языка, на понимание значения предметных терминов, на работу с текстом на двух языках и. т.д. Проводя работу над формированием и развитием лингвистических понятий у учащихся на двух языках, педагогу необходимо уделить внимание семантизации. Семантизацией является выявление смысла, значения языковой единицы; процесс и результат сообщения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы [1, с. 270]. Различают переводную и беспереводную семантизацию. Беспереводная семантизация заключается в способах демонстрации предметов, действий и изображений; использовании ранее изученных понятий и терминов – раскрытии значения слова на иностранном языке путем определения; использовании перечисления; использовании лексической парадигмы – указания на родовое слово; использовании синонимов и антонимов; указании на словообразовательные связи слова; использовании контекста. При переводной семантизации перевод слова осуществляется с помощью соответствующего эквивалента родного языка и перевод толкования.

Таким образом, в организационном этапе успешное формирование лингвистических понятий зависит от педагога и правильно составленных упражнений, которые он использует на уроках якутского языка.

*Оценивающий блок* модели педагогической технологии формирования лингвистических понятий включает в себя контроль учителя за правильностью использования лингвистических понятий, фиксирование типичных ошибок, организацию самоконтроля и самоанализа в процессе формирования понятий и анализ результатов. Далее рассмотрим анализ промежуточного результата проведенной работы, после того как учитель целенаправленно стал использовать систему упражнений и заданий по формированию и развитию лингвистических понятий. Эксперимент был проделан в виде контрольной работы, в ходе проведения которой учащиеся продемонстрировали следующие результаты (см. диагр. 3). Для достоверности и сравнения с предыдущим результатом приводим анализ выполнения на примере лексических упражнений.



**Диагр. 3.** Промежуточный результат апробации системы упражнений по формированию и развитию лингвистических понятий

В диаграмме видно, что качество знаний значительно выросло: на 3% вырос показатель учащихся, которые выполнили задание на "5", и на 13% тех, кто справился с контрольной работой на "4". Таким образом, мы видим, что системная работа с лингвистическими



понятиями и терминами на уроках якутского языка положительно влияет на повышение качества знаний учащихся и является одним из условий достижения предметных результатов.

### **Заключение**

Предлагаемый вариант модели дает возможность систематизировать работу по формированию лингвистических понятий, обеспечить реализацию предметных результатов этапа обучения в основной школе, способствовать усвоению школьниками универсальных учебных действий на материале якутского языка в рамках всех дисциплин, содержание которых имеет межпредметные связи. Работу с понятиями и терминами на уроках якутского языка нужно осуществить на всех его этапах, только тогда мы можем добиться качественного усвоения курса, успешного формирования и развития лингвистических понятий.

На современном этапе развития образования методика преподавания родных языков в основной школе должна быть направлена на достижение предметных и метапредметных результатов. Для этого необходимо произвести работу по совершенствованию структуры и содержания учебников и учебных пособий по языку саха, которые будут соответствовать современным требованиям ФГОС и учитывать психологические и лингвистические особенности детей-билингвов. Разрабатываемая в настоящее время Концепция преподавания родных языков народов России может стать направляющим вектором для решения многих проблем методики преподавания родных языков.

На данный момент идет дальнейшая апробация модели формирования и развития лингвистических понятий у учащихся основной школы. Анализ результатов выполнения обучающимися 5–7 классов специально разработанных упражнений и заданий, направленных на формирование и развитие лингвистических понятий, позволит скомпоновать теоретические и экспериментальные материалы исследования, которые будут изданы в виде учебно-методического для учителей языка саха общеобразовательных организаций с родным якутским языком обучения.

### **Благодарности**

*Выражаем огромную благодарность Министерству просвещения РФ за поддержку научно-исследовательской работы, Министерству образования и науки РС (Я) и общеобразовательным организациям РС (Я) за содействие проведения экспериментальной работы, Институту национальных школ РС (Я) за доверие в проведении научно-исследовательской работы в сфере образования РС (Я), научным рецензентам за рекомендации и отзыв на статью.*

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алексеев И.Е., Винокуров И.П. Саха тыла: 5 кылаас. Якутск: Бичик, 2017. 192 с.
3. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе. Москва: Академия, 2001. 368 с.
4. Батан Л.Ф. Развитие познавательной активности в адаптивной технологии обучения: курс лекций. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2012. 231 с.
5. Винокуров И.П., Гурьев Г.И. Саха тыла: 6 кылаас. Якутск: Бичик, 2017. 144 с.
6. Гетманова А.Д. Логика: учебник. Москва: Кнорус, 2012. 240 с.
7. Гурьев Г.И. Методика преподавания якутского языка. Часть 1. Якутск: Офсет, 2013. 100 с.
8. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. Москва: Русский язык, 2000. 1209 с.
9. Закирьянов К.З. Двужычие. Изучение родного и русского языков во взаимосвязи // Русский язык в национальной школе. 1990. №8. С. 12–15.
10. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. Москва: Просвещение, 1988. 220 с.
11. Львов С.И. Русский язык. Лингвистические игры. 5-11 классы. Москва: Эксмо, 2008. 304 с.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Москва: Мир и Образование, 2018. 1376 с.

13. Петрова Т.И. На чистом языке саха (на якутском языке). Якутск: Бичик, 1996. 118 с.
14. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением 8 апреля 2015 года. Протокол от № 1/15) URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovanija.pdf> (дата обращения 18.09.2018).
15. Саввинова А.Д. Метапредметный подход в обучении языка саха: развитие лингвистических понятий у школьников в условиях билингвального обучения // Педагогическое образование в России. 2018. № 1. С. 139–146.
16. Филиппов Г.Г. Современный якутский литературный язык. Морфология. Якутск: Бичик, 2009. 288 с.
17. Филиппов Г.Г., Гурьев Г.И. Саха тыла: 7 кылаас. Якутск: Бичик, 2017. 176 с.
18. Филиппов Г.Г., Гурьев Г.И. Саха тыла: рабочая программа: 5-9 классы. Якутск: Бичик, 2016. 40 с.
19. Черепанова Л.В. Методы и приемы развития у школьников рефлексии (на материале лингвистической компетенции) // Русская словесность. 2004. №8. С. 62–71.
20. Bussmann H., Routledge Dictionary of Language and Linguistics. NY: Routledge, 1996. 1304 p.
21. Matthews P.H. Oxford Concise Dictionary of Linguistics. Oxford University Press. 2007. 256 p.

### *References*

1. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam)* [The New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR, 2009. 448 p.
2. Alekseev I.E., Vinokurov I.P. *Sakha tyla: 5 kylaas* [The Yakut language, 5th grade]. Yakutsk: Bichik, 2017. 192 p.
3. Baranov M.T. *Metodika prepodavanija russkogo jazyka v shkole* [Methods of Teaching Russian Language at School]. Moscow: Akademiya, 2001. 368 p.

4. Batan L.F. *Razvitie poznavatel'noj ativnosti v adaptivnoj tehnologii obuchenija: kurs lekcij* [Development of Cognitive Activity in Adaptive Learning Technology: a Course of Lectures]. Novosibirsk: NIPKiPRO Publishing House, 2012. 231 p.
5. Vinokurov I.P., Gurev G.I. *Sakha tyla: 6 kylaas* [The Yakut language. 6th Grade]. Yakutsk: Bichik, 2017. 144 p.
6. Getmanova A.D. *Logika* [Logic]: Tutorial. Moscow: Knorus, 2012. 240 p.
7. Gurev G.I. *Metodika prepodavanija jakutskogo jazyka. Chast' I.* [Methods of Teaching the Yakut Language. Part 1]. Yakutsk: Ofset, 2013. 100 p.
8. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo jazyka. Tolkovo-obrazovatel'nyj* [New Dictionary of the Russian Language. Interpretive Educational]. Moscow: Russkiy yazyk, 2000. 1209 p.
9. Zakiryanov K.Z. *Dvujazychie. Izuchenie rodnogo i russkogo jazykov vo vzimosvjazi* [Bilingualism. Studying Native and Russian Languages. Russkiy Yazyk v Natsionalnoy Shkole]. *Russkij jazyk v nacional'noj shkole*. 1990. № 8, pp. 12–15.
10. Lvov M.R. *Slovar' -spravochnik po metodike russkogo jazyka* [Dictionary Reference on the Method of the Russian Language]. Moscow: Prosveschenie, 1988. 220 p.
11. Lvov S.I. *Russkij jazyk. Lingvisticheskie igry. 5-11 klassy* [The Russian Language. Linguistic Games. 5–11 Grades]. Moscow: Eksmo, 2008. 304 p.
12. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow: Mir i Obrazovaniye, 2018. 1376 p.
13. Petrova T.I. *Na chistom jazyke saha (na jakutskom jazyke)* [In a Pure Sakha Language]. Yakutsk: Bichik, 1996. 118 p.
14. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Approximate Basic Educational Program of Basic General Education]. <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf>.
15. Savvinova A.D. *Metapredmetnyj podhod v obuchenii jazyka saha: razvitie lingvisticheskikh ponjatij u shkol'nikov v uslovijah bilingval'nogo obuchenija* [Meta-subject Approach in Teaching the Sakha Language: Development of Linguistic Concepts in Schoolchildren in Biling-

- gual Education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018. № 1, pp. 139–146.
16. Filippov G.G. *Sovremennyj jakutskij literaturnyj jazyk. Morfologija* [The Modern Yakut Literary Language. Morphology]. Yakutsk: Bichik, 2009. 288 p.
17. Filippov G.G., Gurev G.I. *Sakha tyla: 6 kylaas* [The Yakut Language. 7th grade]. Yakutsk: Bichik, 2017. 176 p.
18. Filippov G.G., Gurev G.I. *Saha tyla: rabochaja programma: 5–9 klassy* [The Yakut Language. Working Programm: Grades 5–9]. Yakutsk: Bichik, 2016. 40 p.
19. Cherepanova L.V. *Metody i priemy razvitija u shkol'nikov refleksii (na materiale lingvisticheskoj kompetencii)* [Methods and Techniques for Developing Reflection in Schoolchildren (based on linguistic competence)]. *Russkaya slovesnost*. 2004. №8. P. 62-71.
20. Bussmann H., Routledge Dictionary of Language and Linguistics. NY: 1996. 1304 p.
21. Matthews P.H. Oxford Concise Dictionary of Linguistics. Oxford University Press. 2007. 256 p.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Саввинова Анна Дмитриевна**, научный сотрудник, лаборатория якутской школы

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение институт национальных школ Республики Саха (Якутия)  
пр. Ленина, 4/2, г. Якутск, Российская Федерация  
savv\_anna@mail.ru  
ORCID: 000-0002-8521-5988*

## DATA ABOUT THE AUTHOR

**Savvinova Anna Dmitrievna**, Researcher, Laboratory of the Yakut School

*Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia)  
4/2, Lenin Ave., Yakutsk, Russian Federation  
savv\_anna@mail.ru  
ORCID: 000-0002-8521-5988*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-190-207

УДК 378.016:81

## МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МАГИСТРАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Финогенова О.Н., Денисенко Ф.Н.*

*В статье представлено исследование мотивов к изучению иностранного языка студентов, обучающихся в магистратуре по инженерным специальностям на межинститутской базовой кафедре «Прикладная физика и космические технологии» Сибирского федерального университета. В результате выявлено преобладание мотивации магистрантов на свободную речевую коммуникацию. Кроме того, в числе ведущих мотивов выявлены: профессиональные, личностного роста, прикладные (решение конкретных практических задач). На основании выявленных типов мотивов разработаны рекомендации о формах обучения для магистрантов с разными типами учебных мотивов.*

**Ключевые слова:** *мотивация; мотивация к изучению иностранного языка; учебная мотивация; обучение магистрантов; методика обучения иностранному языку; коммуникативный подход; коммуникативный метод.*

## MOTIVATION OF MASTER'S DEGREE STUDENTS OF ENGINEERING PROGRAMME TO LEARNING FOREIGN LANGUAGES

*Finogenova O.N., Denisenko F.N.*

*The article presents a research of motives for learning foreign languages of students studying at the magistracy of engineering programme at the interschool department "Applied physics and space technologies". As a result, the predominance of motivation for fluent speech communi-*

*cation is revealed. In addition, professional, personality growth, applied motives (resolving specific practical tasks) are revealed as leading ones. On the base of revealed types of motives the authors worked out some recommendations on teaching forms for masters with different types of motives.*

**Keywords:** *motivation; motivation to learning foreign languages; educational motivation; teaching of master's degree students; methods of learning foreign languages; communicative approach; communicative method.*

Процессы глобализации охватывают все новые и новые сферы современной жизни. Самоактуализация и развитие личности в современном мире невозможны без владения иностранным языком. Знание иностранного языка необходимо для понимания иностранных текстов, общения с иноязычными коллегами, работы с оборудованием, информационными системами.

Любое международное сотрудничество требует высокой иноязычной подготовки. В этой ситуации иностранный язык рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки студента и важная предпосылка построения успешной карьеры выпускника в будущем. Само время диктует для современного специалиста любой неязыковой специальности необходимость владения иностранным языком. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования в перечне общепрофессиональных компетенций инженера определена необходимость «владения, по крайней мере, одним из иностранных языков на уровне социального и профессионального общения, способности применять специальную лексику и профессиональную терминологию языка (ОПК-4)» [1]. Требования стандарта предполагают, что современный специалист должен не только уметь понимать письменную и устную речь, а также писать и говорить, но и уметь эффективно действовать в условиях иноязычного общения, что подразумевает значительно более высокий (по сравнению с актуальным) уровень языковой, речевой и внеязыковой подготовки [2].

Знания иностранного языка важны в качестве общекультурных, общепрофессиональных и узкопрофессиональных компетенций. Невзирая на всю значимость владения иностранным языком, магистранты Сибирского федерального университета владеют им далеко не в достаточной степени. Кроме того, уровень их усилий по овладению иностранным языком не удовлетворяет требованиям педагогов. Используя академическую терминологию, сформулируем проблему данной работы как низкий уровень мотивации студентов магистрантов к изучению иностранного языка. Процесс овладения иностранным языком в искусственных условиях аудиторного освоения имеет ряд особенностей и трудностей. Неодинаковое отношение учащихся к учебной деятельности обуславливается тем, что учение имеет для них различный «личностный смысл» [3]. В каждом конкретном случае учащихся побуждают к учению те или иные мотивы или система мотивов, разных по своей значимости [4].

Проблема недостаточности уровня успеваемости студентов является основанием для определения объекта исследования – мотивов овладения иностранным языком магистрантов-инженеров.

В перечне трудностей, препятствующих изучению иностранного языка магистрантами межинститутской базовой кафедры «Прикладная физика и космические технологии» Сибирского федерального университета, на первых позициях находится проблема мотивации. Не все студенты знают, зачем им нужно изучать иностранный язык. Программа обучения не включает мотивирующего блока. Изучаемый материал и осваиваемые компетенции не всегда совпадают с ожиданиями и практическими компетенциями, востребованными учащимися. Поэтому мы считаем необходимым организацию курса иностранного языка, основанную на исследовании запросов студентов. Мы изучили те умения и сферы практического приложения иностранного языка, которые студенты считают важными и нужными для себя.

В будущем магистранты – профессиональные инженеры. С одной стороны, они мотивированы на обучение, имеют сформированные представления о своем профессиональном будущем, сформированные запросы к обучению. С другой стороны, иностранный язык не



входит в пул профессиональных дисциплин и поэтому мотивация к его изучению у магистров-инженеров не вполне сформирована.

Между тем, процесс обучения магистрантов с очевидностью должен строиться с учетом их запросов, потребностей. Поэтому целью исследования, описанного далее, является выявление «заказа», запросов обучающихся к иностранному языку.

Изучение данной проблемы и поиски возможных способов ее решения нашли отражение в исследованиях многих ученых.

Само понятие мотива является очень широким. Г.А. Швалова представила девять видов мотивов учебной деятельности:

1. Социальные мотивы (долг, ответственность, понимание значимости обучения для всего общества).
2. Познавательные мотивы (стремление больше знать по всем предметам, стать эрудированным).
3. Профессионально-ценностные мотивы (без знаний не будет профессии).
4. Эстетические мотивы (от обучения получаешь удовольствие, раскрываешь свои скрытые способности и таланты).
5. Коммуникативные мотивы (возможность расширять свой круг общения благодаря повышению своего интеллектуального уровня и новым знакомствам).
6. Статусно-позиционные мотивы (стремление через учение или общественную деятельность утвердиться в обществе, в своём вузе, группе и т. д.).
7. Традиционно-исторические мотивы (установленные стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени).
8. Утилитарно-практические мотивы (необходимость в получении свидетельства об образовании, которое позволяет получить заветное рабочее место).
9. Учебно-познавательные мотивы (стремление усвоить отдельный интересующий предмет и научиться самообразованию) [5].

По данным исследований Хамедовой Г.А., которая изучала мотивацию к изучению иностранного языка студентов электроэнер-

гетического факультета и факультета информационных технологий Оренбургского Государственного Университета, у студентов с каждым курсом внешние мотивы, такие как «получить диплом о высшем образовании» все более преобладают над внутренними мотивами, такими как «использовать полученные знания в будущей работе» и «в нужной ситуации воспользоваться полученными знаниями» [6].

Однако, как показывает анализ работ, их авторы, исследующие мотивы студентов разных неязыковых образовательных учреждений к изучению иностранного языка, отмечают, что мотивационная сфера студентов получается довольно «размытой» [7].

Шваловой Г.В. был проведён социальный опрос по вопросу мотивации среди студентов Томского политехнического университета. Целями изучения иностранного языка, по мнению студентов, являются следующие: для использования в профессиональной деятельности (52%), для общения с людьми разных национальностей (22,5%), для общекультурной подготовки (25,5%). Мотивы изучения иностранного языка студенты хорошо осознают, достаточно высоко оценивают каждый из предложенных вариантов, но делают выбор в пользу мотивов, связанных с профессиональной деятельностью (79,6%). В оценке своей позиции в процессе изучения иностранного языка мнения студентов разделились: очень нравится изучение иностранного языка – 33,3%, изучают с большим удовольствием – 31,4%, но в том числе 35,3% студентов высказали свою неудовлетворенность в овладении иностранным языком [5].

Мелёхина Е.А. и Онол И.О., исследуя мотивацию студентов медицинского и технического университетов пришли к выводу, что доминирующими мотивами к учебе в вузе у студентов медицинского и технологического университетов являются мотивы: сделать карьеру, познавательный и престижно-утилитарный, первый из которых можно охарактеризовать как широкий социальный (внешний), а последний – узколичностный (внешний). Стремление «получить глубокие и прочные знания» связано с содержанием учебной деятельности, а, следовательно, считается внутренним мотивом. То есть у опрошенных студентов наблюдается преобладание внешней или внешнеор-

ганизованной мотивации к учению в целом. При этом наблюдалось относительное единодушие в ответах студентов обоих университетов. Исследование направленности мотивации к изучению иностранного языка в целом подтвердило предположение о невысоком уровне развития внутренних (т.е. связанных с самой учебной деятельностью) мотивов у студентов данных вузов [4].

Кушнарева Т.И., рассматривая мотивацию к изучению иностранного языка студентов Академии биоресурсов и природопользования ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (г. Симферополь), выяснила, что среди мотивов преобладают, в основном, социальные, коммуникативные и познавательные. Студенты считают, что хорошее знание английского языка поможет им при работе на персональном компьютере (75%) и обеспечит конкурентоспособность при устройстве на работу (73%); облегчит возможность и условия поездки за границу (66%); будет способствовать совершенствованию общих и специальных знаний (49%); поможет понять тексты песен (43%); получить новые знания (39%); развить память и мышление (33%); принимать участие в международных конференциях (21%); общаться с носителями языка (29%) и вести с ними деловую и личную переписку (24%); позволит соответствовать требованиям важных людей (21%) и не отставать от сверстников (16%) [8].

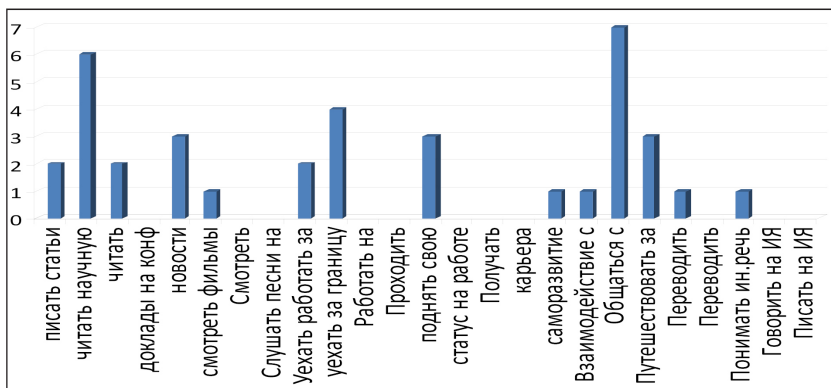
С целью изучения специфики мотивов изучения иностранного языка магистрантами Сибирского Федерального Университета было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 32 студента магистратуры межинститутской базовой кафедры «Прикладная физика и космические технологии» Сибирского федерального университета, обучающихся по специальностям: «Информационные системы космических аппаратов и центров управления полетами», «Основы проектирования космических аппаратов», «Навигация и управление движением космических аппаратов», «Технология космических аппаратов». Респондентам был предложен опросник (приложение А.) о прикладной пользе иностранного языка, содержащий три задания. В первом они должны были ответить на вопрос, какие возможности представляет для них совершенное

знание иностранного языка. Каждый из них предложил около шести вариантов ответа в порядке их значимости.

Таблица 1.

**Распределение ответов на вопрос  
«Если я буду в совершенстве знать ИЯ, то я смогу...»**

Общаться с носителями языка	7
Читать научную литературу	6
Жить за границей	4
Смогу узнавать новости	3
Путешествовать	3
Повысить самооценку	3
Писать статьи на иностранном языке	2
Читать художественную литературу	2
Работать за границей	2
Смотреть кинофильмы на иностранном языке	1
Развивать свои способности	1
Взаимодействовать с иностранными коллегами	1
Понимать инструкции к оборудованию	1
Понимать иностранную речь	1



**Рис. 1.** Распределение ответов магистрантов на вопрос  
«Если я буду в совершенстве знать ИЯ, то я смогу...»

Из представленных на рисунке 1 и в таблице 1 данных можно видеть, что наиболее важная возможность, возникающая из знания иностранного языка для этой группы студентов – это общение с носителями иностранного языка. На втором месте – способность

читать научную литературу, на третьем – уехать за границу на постоянное место жительства, на четвертом – поднять самооценку, читать новости зарубежных стран и возможность путешествовать.

Во втором задании респонденты должны были расставить рейтинги значимости задач обучения иностранному языку. Магистранты на первое место по значимости целей обучения иностранному языку поставили понимание иностранной речи, на второе – способность говорить на иностранном языке, на третье – освоение грамматики (Таблица 2).

Таблица 2.

**Распределение по рангам ответов на вопрос  
 «Преподаватель английского предложил строить курс с учетом ваших задач.  
 Какие задачи вы поставили бы на первое место?»**

Задачи / ранги	1	2	3	4	5	10
1. Освоить грамматику ИЯ	11	6	6	6	3	
2. Научиться понимать иностранную речь	15	7	5	3	1	
3. Читать литературу на ИЯ	3	9	10	7	3	
4. Говорить на ИЯ	12	7	5	7	1	
5. Писать статьи на ИЯ		2	4	4	20	2

В третьем задании магистранты должны были сочинить рекламный слоган для центра по обучению иностранному языку. Распределение ценностей обучения, выявленное методом контент-анализа, представлено в таблице 3.

Таблица 3.

**Распределение ответов магистрантов по содержанию слоганов,  
 предлагающих обучение иностранному языку**

общение	12
путешествия	11
познание	5
карьера	4
развитие	3
работа за границей	2
деньги	2
проживание за рубежом	1
покупки	1
инструмент	1
патриотизм	1

Первое место поделили слоганы, в которых изучение иностранного языка связывалось с возможностями общения («Понимаем весь мир!») и возможности путешествий по всему миру («Теперь ты не будешь тем самым глупым другом. Изучай иностранный язык и путешествуй за границей!»).

На втором месте – познание и возможность карьерного роста («Время не ждет – инвестируй в себя!»).

Таким образом, большинство студентов главным преимуществом знания иностранного языка считают возможность общения с носителями языка. Этим объясняется то, что на первом месте по значимости задач обучения они ставят понимание иностранной речи и способность говорить на иностранном языке (коммуникативный мотив). Возможность общения с носителями языка, в свою очередь, дает возможность путешествий по всему миру, избегая языковых проблем, что, на их взгляд, является еще одной первостепенной ценностью обучения иностранному языку (результат контент-анализа).

Использование знания иностранного языка в профессиональных целях (способность читать научную литературу) студенты ставят на второе место, на третьем появляется возможность уехать за границу на постоянное место жительства, и далее – четвертое и пятое места – занимают познание (саморазвитие), рост самооценки и возможность карьерного роста.

Сравним мотивацию к изучению иностранных языков наших магистрантов и студентов Томского политехнического университета (исследования Г.В. Шваловой). У инженеров Томского университета на первом месте профессиональные интересы, на втором – общение с людьми разных национальностей, на третьем – общекультурная подготовка. В отличие от студентов бакалавриата, у наших магистрантов профессиональный интерес (чтение научной литературы в подлинниках) стоит на втором месте, на первом у них – общение и далее – познание и саморазвитие. Такое различие можно объяснить тем, что магистранты СФУ уже определились с профессией, каждый из них имеет свое рабочее место. Обучаясь в магистратуре, они совершенствуются в выбранной профессиональной области.

Поэтому их интересуют несколько другие проблемы – возможность расширить свои горизонты – как личные, так и профессиональные – за счет общения с людьми других стран и национальностей, узнать условия работы и жизни за рубежом. Отсюда желание свободно понимать и говорить на иностранном языке именно с целью ознакомления с другой культурой. И это направление для них является приоритетным. В профессии же они состоялись, но, тем не менее, на второе место они осознанно ставят профессиональные интересы: занимаясь профессиональной деятельностью, они пришли к выводу, что для участия в международных конференциях и встречах, для чтения и публикации научных статей им не хватает свободного владения иностранным языком.

Нам представляется неоднозначной классификация мотивов, подразделяемых на внешние и внутренние. Сложно охарактеризовать, например, мотив «способность совершать покупки в Интернет-магазинах». К какой категории – внешних или внутренних мотивов – его можно отнести? Это, с одной стороны, мотив узкопрактический (внешний), а с другой стороны, действующий в когорте личностных (внутренних) мотивов. Еще более проблематичной является возможность определения типа познавательного мотива, интереса к языку. С одной стороны, это внутренний мотив. С другой стороны, не будучи обеспечен прикладным значением, он может оставаться декларативным, используемым студентом формально и не влияющим реально на его усилия в изучении языка.

На основании результатов эмпирического исследования мы сформировали прикладную типологию мотивов в изучении иностранного языка студентами неязыковых специальностей:

По сфере приложения: профессиональные, коммуникативные, личностного роста и прикладные.

По интенции к использованию: действенные и декларативные, где действенные – те, которые детерминируют поступки, а декларативные используются субъектом без связи с реальным поведением.

Единой модели мотивов изучения иностранного языка студентами неязыковых вузов в настоящее время нет. Анализ мотивов к

изучению иностранного языка магистрантов межинститутской базовой кафедры «Прикладная физика и космические технологии» Сибирского федерального университета показывает, что в связи со спецификой их профессиональной деятельности и будущих перспектив, на первое место выходит коммуникативный мотив (общение), на второе – профессиональный (чтение научной литературы), на третье – возможность жить и работать за границей и на четвертое – познание (саморазвитие), рост самооценки и возможность карьерного роста.

На основании структуры мотивов магистрантов-инженеров мы сформировали выводы об организации процесса изучения ими иностранного языка. В таблице 4 представлены формы работы со студентами с разными типами мотивов.

*Таблица 4.*

**Педагогические средства обучения иностранному языку, соответствующие различным типам мотивации студентов**

Тип мотива	Коммуникативные	Профессиональные	Личностный рост	Прикладные
действенные	Коммуникативный подход Деловые и ролевые игры Дискуссии	Наличие заданий на реальные профессиональные действия – перевод, написание текстов	Соответствие заданий интересам и ценностям студента, проектные задания	Прикладные задания – купить авиабилеты на иноязычном сайте, забронировать отель
декларативный	Игровые приемы, ролевые игры	Чтение и перевод профессиональных текстов для диссертации	Соответствие заданий интересам и ценностям студента	Прикладные задания

Так, для студентов, основным мотивом которых является коммуникация, наиболее эффективной формой обучения являются коммуникативные технологии обучения, включающие методы активного взаимодействия – дискуссии, игры, драматизации, разыгрывание ситуаций общения, моделирующих наиболее типичные варианты взаимоотношений в реальных условиях. Все это помогает решить проблему возможности общения с носителями языка. В процессе разыгрывания различных коммуникативных ситуаций,



человек усваивает языковые выражения вместе с ситуацией (гештальтно), т.е. функционально, как осмысленное поведение. Проживая определенную ситуацию, учащийся подсознательно осваивает и систему языка. Кроме того, техника обучения коммуникативной методикой подразумевает создание информационного поля, которое невозможно без доброжелательной атмосферы, т.к. стрессовая ситуация блокирует сознание человека и, соответственно, блокирует овладение языком [9, 10]. Отбор тематики общения и языкового материала осуществляется исходя из его коммуникативной ценности, соответствия жизненному опыту и интересам студентов. Коммуникативное задание должно предлагать обучающимся проблему или вопрос для обсуждения, причем студенты не просто делятся информацией, но и оценивают ее. Важно, чтобы такое задание делало возможным гибкое использование всех знаний и умений обучающихся. Все задания должны формулироваться так, чтобы в их выполнении был коммуникативный смысл. Для этого необходимо моделировать условия реального общения для создания на занятии атмосферы взаимодействия, что способствует подлинно коммуникативной обстановке.

### **Технологии обучения студентов с профессиональной мотивацией**

Если для студентов, мотивированных на коммуникацию, будет превалировать образовательная деятельность, направленная на формирование умений и навыков устной речи, то для студентов, мотивированных на профессию, соотношение устных и письменных видов речи следует привести в равновесие. Чтение должно стать источником информации для устно-речевого общения и способом обогащения языковых средств обучающихся. Письменная речь также становится подлинно коммуникативным умением: студенты заполняют таблицы, составляют логико-синтаксические схемы, высказывания, пишут эссе, деловые письма, готовят презентации. Коммуникативная методика является возможностью сбалансированного обучения устным (говорение и понимание на слух) и письменным

(чтение и письмо) формам общения (в рамках общеобразовательных тем профессиональной тематики). В том числе разным формам устно-речевого общения (монологическая, диалогическая и полилогическая речь), а также разным стратегиям чтения (с пониманием основного содержания, с полным пониманием прочитанного, с извлечением нужной или интересующей информации).

Студенты, мотивированные на профессиональный успех, иногда не принимают коммуникативных методов, оценивая их как непродуктивные, не дающие возможность развивать компетенции. Поэтому обучение таких студентов можно строить на основании действий, необходимых для профессионального развития – перевода профессиональных текстов, подготовки презентаций для выступлений на конференциях, подготовки к квалификационным экзаменам типа IELTS, TOEFL. Для таких студентов допустимы индивидуальные формы обучения.

Для студентов, ориентированных на личностный рост, подходят те же типы заданий, что и для «профессионально ориентированных», но с учетом личных интересов. Для них хорошо подойдет работа над проектами.

Студентов, заинтересованных только прикладными проблемами, можно озадачить информационно-поисковой деятельностью (просмотр сайтов интернета) как с целью нахождения материалов профессиональной направленности, так и бытовой (поиск необходимого оборудования, заказ авиа-билетов, бронирование гостиниц для участия в предстоящей конференции).

Для студентов, которые лишь декларируют свои мотивы, подходят те же типы заданий, что и для студентов с «действенными мотивами», но с учетом того, что выполнение этих заданий поможет им получить искомую степень магистра. Для декларирующих профессиональные мотивы это будут задания профессиональной тематики, имеющие отношение к теме его/ее диссертации, для декларирующих коммуникативный мотив – задания (ролевые и деловые игры и тренинги), соответствующие его/ее интересам и ценностям, для декларирующих ориентацию на личностный рост – развивающие

проектные задания, и прикладные задания интересующих студентов тематик – для студентов, имеющих прикладные мотивы).

Для большинства мотивационных типов эффективно использование коммуникативного подхода, основанного на общении, обмене мнениями, поиске новых решений без готовых ответов и инструкций. И «поскольку студент не получает готовых знаний в форме готовых ответов от преподавателя, то он сам должен предложить свои версии развертывания конкретных ситуаций, и в этих случаях у студента формируются самостоятельность, самоуважение и, самое главное способность самостоятельно думать, рассуждать, анализировать некий динамический процесс возникновения, становления и развития данной ситуации, используя метод «внутренней игры». (О.И. Шушляпин) [11]. По мнению Г.В. Шваловой, коммуникативный подход формирует «...предпосылки коммуникативной мотивации, созданные при постановке соответствующего содержания и соответствующих организационных форм занятия по профессиональному иностранному языку» [5].

## Приложение А.

### Опросник

А. Если я буду в совершенстве знать иностранный язык (ИЯ), то я смогу...

Например: писать статьи на английском языке; читать научную литературу на иностранном языке; читать художественную литературу на иностранном языке, ездить с докладами на международные конференции, слушать новости других стран, смотреть иностранные фильмы, уехать за границу работать, уехать за границу на ПМЖ, поднять свою самооценку, повысить свою оценку (значимость) среди коллег и друзей.

В. Предположим, что преподаватель английского предложил строить курс с учетом ваших задач. Какие задачи вы поставили бы на первое место? В таблице поставьте рейтинги (оценки важности). Напротив самой важной задачи поставьте 1, следующей по важности – два и т.д.

1. Освоил бы грамматику ИЯ	
2. научился бы свободно понимать иностранную речь	
3. научился бы читать литературу на ИЯ	
4. научился бы свободно говорить на ИЯ	
5. научился бы писать статьи на ИЯ	

С. Представьте себе, что в Железногорске открывается «Учебный Центр по обучению иностранному языку». Напишите рекламу Центру (2–3 рекламные фразы). В рекламе сделайте акцент на практическую пользу изучения иностранного языка.

### *Список литературы*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>
2. Милорадов С.А. Некоторые проблемы обучения английскому языку в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. №4 (апрель). С. 91–95. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14097.htm>.
3. Леонтьев А.Н., Проблема деятельности в психологии// Вопросы философии, 1972. № 9. С. 105.
4. Мелёхина Е.А., Онал И.О. Особенности мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка (на примере медицинского и технического университетов) // Преподаватель высшей школы в XXI веке: Труды. 2007. С. 231–240.
5. Швалова Г.В. Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка // Концепт. 2012. № 11 (ноябрь). URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12152.htm>
6. Хамедова Г.Н. Исследование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Вестник ЧГПУ. 2011, №3. С. 184–192.
7. Онал И.О. К вопросу о мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск: Изд-во ООО «Немо-Пресс». 2007. № 12. С. 131–140.
8. Кушнарёва Т.И. Интересно ли студентам неязыкового вуза изучать иностранный язык? // Казанский педагогический журнал. Казань, 2016. № 4 (117). С. 115–118.

9. Михайлина О.А. Некоторые вопросы коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2013. №4 (22). С. 131–132.
10. Штыхина К.С. Специфика обучения иностранному языку как средству межкультурного общения студентов неязыковых специальностей // Записки Горного института. 2008. Т. 175. С. 123–124.
11. Шушляпин О.И. Личностно-ориентированный и групповой подход при самостоятельной работе в вузах: обоснование некоторых активных и инновационных методов обучения // Вопросы образования. 2011. № 16. С. 25–30.

### *References*

1. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya* [Federal state educational standard of higher education]. <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>
2. Miloradov S.A. Nekotorye problemy obucheniya angliyskomu yazyku v vuze [Some problems of teaching English at higher educational institution]. *Kontsept*. 2014. №4 (April). P. 91-95. <http://e-koncept.ru/2014/14097.htm>.
3. Leont'ev A.N. Problema deyatel'nosti v psikhologii [The problem of activity in psychology]. *Voprosy filosofii*, 1972. № 9. P. 105.
4. Melyohina E.A., Onal I.O. Osobennosti motivatsii studentov neyazykovykh vuzov k izucheniyu inostrannogo yazyka (na primere meditsiskogo i tehničeskogo universitetov [Particularities of motivation of students of non-linguistic institutions to learning foreign language (in terms of medical and technical universities)]. *Prepodavatel'nyy vysshei shkoly v XXI veke: Trudy*. 2007, pp. 231–240.
5. Shvalova G.V. Formirovanie motivatsii studentov tehničeskogo vuza pri izuchenii professional'nogo inostrannogo yazyka [Forming of motivation of technical institution students while learning professional foreign language]. *Kontsept*. 2012. № 11 (November). <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12152.htm>.
6. Khamedova G.N. *Issledovanie motivatsii izucheniya inostrannogo yazyka u studentov neyazykovykh spezial'nostei* [Research of motivation of

- non-linguistic specialties students to learning foreign language]. *Vestnik ChGPU*. 2011, №3, pp. 184–192.
7. Onal I.O. *K voprosu o motivatsii studentov neyazykovykh vuzov k izucheniyu inostrannykh yazykov* [To the issue of motivation of students of non-linguistic institutions to learning foreign languages]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. Novosibirsk: Izdatel'stvo OOO «Nemo-Press». 2007. № 12, pp. 131–140.
  8. Kushnareva T.I. *Interesno li studentam neyazykovogo vuz'a izuchat' inostrannyi yazyk?* [Are students of non-linguistic institutions interested in learning of foreign language?]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. Kazan', 2016. № 4 (117), pp. 115–118.
  9. Mihailina O.A. *Nekotorye voprosy kommunikativnogo podhoda v prepodavanii inostrannykh yazykov* [Some issues of communicative approach in teaching foreign languages]. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii*. 2013. №4 (22), pp. 131–132.
  10. Shtyhina K.S. *Spetsifika obucheniya inostrannomu yazyku kak sredstvu mezhkul'turnogo obshcheniya studentov neyazykovykh spetsial'nostey* [Specific character of teaching English as a means of intercultural communication of non-linguistic specialties students]. *Zapiski Gornogo instituta*. 2008. V. 175, pp. 123–124.
  11. Shushlyapin O.I. *Lichnostno-orientirovanniy i grupповой podhod pri samostoyatel'noi rabote v vuzah: obosnovanie nekotorykh aktivnykh i innovatsionnykh metodov obucheniya* [Personality-centered and group approach to unsupervised working in higher educational institutions: substantiation of some active and innovative methods of teaching]. *Voprosy obrazovaniya*. 2011. № 16, pp. 25–30.

## ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Финогенова Ольга Николаевна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры общей и социальной педагогики  
*Сибирский Федеральный Университет*  
*проспект Свободный, 79, г. Красноярск, 660041, Российская*  
*Федерация*  
*finogenova1971@mail.ru*

**Денисенко Фелицата Николаевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент межинститутской базовой кафедры «Прикладная физика и космические технологии»  
*Сибирский Федеральный Университет*  
*ул. Кирова, 12А, г. Железногорск, Красноярский край, 662971,*  
*Российская Федерация*

#### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Finogenova Olga Nikolaevna**, Associate Professor, Department of General and Social Pedagogics  
*Siberian Federal University*  
*79 Svobodny pr., 660041, Krasnoyarsk, Russian Federation*  
*finogenova1971@mail.ru*  
*SPIN-code: 4484-3797*  
*ORCID: 0000-0002-0821-1334*

**Denisenko Felitsata Nikolaevna**, Associate Professor, Interinstitutional base Department “Applied Physics and Space Technology”  
*Siberian Federal University*  
*12A, Kirova str., Zheleznogorsk, 662971, Russian Federation*  
*SPIN-code: 9703-8274*  
*ORCID: 0000-0001-8589-6181*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-208-218  
УДК 378.02

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ РОСГВАРДИИ

*Щербаков С.О., Наумов П.Ю., Дьячков А.А.*

*Настоящая работа посвящена исследованию педагогических условий, необходимых для формирования организационной культуры будущих офицеров Росгвардии.*

*Предметом исследования выступают сущность и содержание педагогических условий формирования организационной культуры.*

*Метод или методология проведения работы. Методологической основой исследования выступают системный и диалектический подходы, интерпретированные для решения задач педагогических исследований.*

*Результаты. Результаты работы заключаются в том, что авторами выявлены и определены педагогические условия формирования организационной культуры будущих офицеров Росгвардии, к которым относятся: нормативно-правовые; мотивационно-ценностные; содержательные; организационно-управленческие; результативно-корректировочные условия.*

*Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в образовательной теории и практике, а также при организации педагогического процесса в военном вузе.*

*Ключевые слова: организационная культура; педагогические условия; нормативно-правовые условия; мотивационно-ценностные условия; содержательные условия; организационно-управленческие условия; результативно-корректировочные условия.*



## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF FUTURE OFFICERS OF ROSGVAR DIA

*Shcherbakov S.O., Naumov P.Yu., Dyachkov A.A.*

*This paper is devoted to the study of the pedagogical conditions necessary for the formation of the organizational culture of the future officers of the Russian Guard. The subject of the research is the essence and content of the pedagogical conditions for the formation of organizational culture.*

**Methodology.** *The methodological basis of the research is the systemic and dialectical approaches interpreted to solve the problems of pedagogical research.*

**Results.** *The results of the work consist in the fact that the authors have identified and identified the pedagogical conditions for the formation of the organizational culture of the future officers of the Rosguards, which include: regulatory and legal; motivational and value; content; organizational and managerial; performance correction conditions.*

**Practical implications.** *The results of the study can be applied in educational theory and practice, as well as in the organization of the pedagogical process in a military college.*

**Keywords:** *organizational culture; pedagogical conditions; regulatory conditions; motivational and value conditions; content conditions; organizational and managerial conditions; performance adjustment conditions.*

Любая система, в том числе педагогическая, успешно функционирует и развивается при соблюдении определенных условий (Ю.К. Бабанский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина и др.). Следовательно, процесс формирования организационной культуры будет происходить более эффективно при создании специального комплекса условий.

Опираясь на анализ многочисленных научно-педагогических исследований, мы выявили, что исследователи выделяют различные

виды условий, обеспечивающих функционирование и эффективное развитие педагогической системы.

М.М. Поташник, А.В. Петров, В.А. Ясвин отмечают, что ведущими компонентами среды образовательного учреждения являются: 1) организационно-педагогические условия; 2) психологические условия; 3) материальные условия (материально-техническая база обучения, воспитания; обеспечение образовательными программами, обеспеченность доступа к источникам информации, в том числе электронным ресурсам); 4) санитарно-гигиенические условия; 5) эстетические условия и т.п. [5].

На необходимость определения оптимальных *педагогических* условий образовательного процесса указывает Л.С. Выготский. В работе «Развитие высших психических функций» он говорит о «необходимости заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих качеств личности» [3].

Проблема организационной культуры в отечественной и зарубежной педагогике относительно новая и малоизученная. Так, изучением этого вопроса США начали заниматься только в 80–90-х годах, а в России значительно позже. Хотя запросы руководителей и специалистов, заказы на исследование этой проблемы от организаций дают понять, что интерес к ней существует.

Т.Н. Персикова подчеркивает, что «Организационная культура – это неуловимая, неосязаемая категория, наличие которой не требует доказательств. Каждая организация разрабатывает набор правил и предписаний, управляющих повседневным поведением сотрудников на своем рабочем месте. До тех пор, пока новички не усвоят эти правила, они не смогут стать полноценными членами коллектива» [7].

Организационная культура офицера имеет свои правила поведения, роли, ритуалы, героев, ценности, а офицерский корпус оказывает влияние на офицеров, как и они, в свою очередь, влияют на него. Культурологический подход в теории организации принимает педагогическую организацию и ее членов носителями единых ценностей и исполнителями единых задач. Все ее участники определяют рост и процветание организации, но они же поль-

зуются преимуществами, которые дает это процветание. Таким образом, можно сделать вывод, что организационная культура и способность сохранять и передавать организационные традиции и ценности неразделимы.

В структуру организационной культуры будущего офицера Росгвардии нами были включены следующие компоненты: а) мотивационно-ценностный компонент; б) когнитивный компонент; в) деятельностный компонент; г) рефлексивный компонент; д) эмоционально-волевой компонент.

Для формирования организационной культуры необходимо спроектировать такие педагогические условия, которые моделировали бы условия реального педагогического процесса, интегрировали знания из различных дисциплин, а сами процедуры учебной деятельности были согласованы их с личностными характеристиками [6].

В нашем исследовании важным этапом достижения необходимого уровня сформированности организационной культуры, является этап выявления *педагогических условий* способствующих данному процессу.

При определении условий мы ориентировались на критерий их необходимости и достаточности. Необходимыми условиями мы называем те, без которых, этот процесс не может реализоваться в полной мере. Критерий достаточности предполагает оптимальность выбора комплекса условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента. Под оптимальностью, в свою очередь, понимается рациональный выбор такого сочетания компонентов, который обеспечивает в комплексе их эффективность. При этом под эффективностью мы понимаем достижение такого результата, который предполагает равновесное соотношение между достигнутым и возможным показателем.

Анализируя сущность понятия «педагогические условия», Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова дают следующие определение: это один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной

среды, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающий ее эффективное функционирование и развитие [4].

Педагогические условия, как считает В.И. Андреев, это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [1].

Н.С. Стерхова, Н.В. Ипполитова дают свое определение педагогических условий, они определяют их как «совокупность причин, обстоятельств», влияющих «на развитие, воспитание и обучение человека», «влияние условий может ускорять, или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты» [4].

Под педагогическими условиями принято понимать такие стороны педагогического процесса, на которые могут влиять внешние обстоятельства, в том числе специально задуманные и сконструированные педагогом [2]. В то же время педагогические условия не могут гарантировать обязательное достижение педагогического результата. Они могут только способствовать этому. В качестве педагогических условий можно рассматривать организационные формы, содержание образования, методы обучения и другие составляющие педагогического процесса.

В педагогической науке, кроме, собственно «педагогических условий», выделяют еще «организационные», или «организационно-педагогические». Организационно-педагогические условия – принципиальные основания для связывания процессов деятельности при разработке различных педагогических концепций. Исходя, из принципов системного подхода, данные условия необходимо рассматривать как систему. Понятие «система организационно-педагогических условий» подразумевает: а) осмысление той части педагогического процесса, которое подвергается преобразованию, как многоаспектной проблемы; б) определение сущности, содержания, функции и параметров образовательной системы [6].

В исследовании Т.Г. Мухиной основными педагогическими условиями организации творческой образовательной среды выделены следующие: 1) раскрытие в процессе обучения и воспитания обучающихся смысла профессии, и её значения в социально-экономическом развитии общества; 2) обоснование значимости профессии в развитии личности человека; 3) обеспечение гуманистической направленности социально-педагогических отношений участников образовательного процесса; 4) выявление и реализация межпредметных связей между программами дисциплин с целью формирования у обучающихся интереса к педагогической профессии [5].

Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать комплекс взаимосвязанных мер, необходимых для эффективной организации процесса формирования организационной культуры у будущих офицеров Росгвардии.

Таким образом, мы приходим к выводу, что исследователи имеют разные точки зрения о структуре педагогических условий применимых в целях интенсификации образовательного процесса.

На основании вышеприведенных исследований, анализа реальной образовательной практики военного вуза, опроса руководящего, научно-педагогического состава, командиров подразделений и курсантов нами выявлен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность осуществления педагогического процесса с целью формирования организационной культуры.

На наш взгляд, к наиболее важным педагогическим условиям формирования организационной культуры будущих офицеров Росгвардии можно отнести следующие:

*Первая группа* условий – нормативно-правовая, обеспечивается соблюдением норм правового регулирования в сфере образования и военной службы (статья 4 закона «Об образовании в Российской Федерации»), Отношения в сфере образования регулируются Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», а также другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, законами и иными нормативными правовыми актами

субъектов Российской Федерации, содержащими нормы, регулирующие отношения в сфере образования, положения Федерального закона РФ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации», Федерального закона РФ «О воинской обязанности и военной службе», Федерального закона РФ «О статусе военнослужащих», Положения о порядке прохождения военной службы, Положения об организации деятельности военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации и других нормативных правовых актов.

*Вторая группа* условий направлена на развитие мотивационно-ценностной сферы всех участников образовательного процесса. Вопросами общей мотивации образовательной деятельности занимались Л.И. Божович, Е.П. Ильина, В.И. Ковалева, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной А. Кушнира, отмечая, что мотивация образовательной деятельности, насыщение личностным смыслом происходящего происходит на всех этапах обучения. Обучение должно строиться таким образом, чтобы курсанты были сами заинтересованы и нацелены на добросовестное выполнение своих служебных обязанностей и выполнение воинского долга. Создание положительной мотивации у всех участников образовательного процесса возможно через педагогическое стимулирование, личную примерность командиров и систематическую, качественную работу органов по работе с личным составом и других структур, чья деятельность, так или иначе, сопряжена с духовно-нравственным воспитанием личного состава.

В процессе формирования мотивации формируются моральные, социальные, широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные, профессиональные мотивы, профессионально-ценностные мотивы, мотивы самообразования и внутренние осознанные устойчивые мотивы. В зависимости от сформированности мотивационной сферы курсантов в процессе формирования организационной культуры меняется отношение курсантов к служебно-профессиональной деятельности офицера Росгвардии.

*Третья группа* условий – содержательные условия. Направлены на обогащение, насыщение содержания образовательных программ и форм проведения занятий с духовно-нравственным содержанием, переводом курсантов в позицию субъектов получения знаний, в том числе и посредством увеличения факультативных часов на воспитательную работу и применением педагогической программы, как основного средства формирования организационной культуры.

*Четвертая группа* условий – организационно-управленческие условия. Непосредственное осуществление образовательного процесса связано с организацией взаимодействия всех участников образовательного процесса. Организаторская деятельность, будучи отнесенной к отдельному человеку, есть не что иное, как система взаимосвязанных действий, направленных на объединение групп людей их организацию и управление ими для достижения общей цели.

Содержание деятельности педагога и командиров подразделений на этапе осуществления образовательного процесса может быть представлено взаимосвязанной системой таких педагогических действий, как постановка перед обучающимися целей и разъяснение задач предстоящей служебно-боевой деятельности; создание условий для принятия задач деятельности коллективом и отдельными курсантами; применение методов, средств и приемов осуществления образовательного процесса; обеспечение взаимодействия субъектов педагогического процесса и создание условий для его эффективного протекания; использование необходимых приемов стимулирования активности будущих офицеров.

*Пятая группа* условий – результативно-корректировочные, подразумевающие разработку адекватной системы оценивания сформированности организационной культуры и коррекцию образовательного процесса или отдельных педагогических процедур при выявлении факторов, негативно влияющих на достижение результата – формирование организационной культуры будущих офицеров Росгвардии.

Таким образом к педагогическим условиям формирования организационной культуры будущих офицеров Росгвардии относятся: нормативно-правовые; мотивационно-ценностные; содержательные;

организационно-управленческие; результативно-корректировочные условия. Результативность процесса формирования организационной культуры, в рамках настоящего исследования, предлагается оценивать в соответствии с выявленными нами педагогическими условиями. Именно при их соблюдении, можно организовать необходимым образом педагогический процесс по формированию организационной культуры будущих офицеров.

### *Список литературы*

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Якорь, 2000. 600 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37–43.
3. Володин А.А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143–152.
4. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.А. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // Generaland Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
5. Мухина Т.Г. Становление и развитие системы дополнительного образования в высшей школе: дис. докт. пед. наук: 13.00.01; 13.00.08. Н. Новгород, 2011. 510 с.
6. Наумов П.Ю., Скибицкий Э.Г., Педагогические условия развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 157–161.
7. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. Учебное пособие. М.: Логос, 2004. 224 с.

### *References*

1. Andreev V.I. *Pedagogika. Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy. Training course for creative self-development]. Kazan: Anchor, 2000. 600 p.



2. Bondarevskaya E.V. Pedagogicheskaya kul'tura kak obshchestvennaya i lichnaya tsennost' [Pedagogical culture as a social and personal value]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 1999. No. 3, pp. 37–43.
3. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz soderzhaniya ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya» [Analysis of the content of the concept of “organizational and pedagogical conditions”]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Proceedings of Tula State University. Humanitarian sciences]. 2014. No. 2, pp. 143–152.
4. Ippolitova N.V., Sterkhova N.A. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: sushchnost', klassifikatsiya [Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: the essence, classification]. *General and Professional Education*. 2012. № 1, pp. 8–14.
5. Mukhina T.G. *Stanovlenie i razvitie sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya v vysshey shkole* [Formation and development of the system of additional education in higher education]. N.Nov-Gorod, 2011. 510 p.
6. Naumov P.Yu., Skubitskiy E.G., Pedagogicheskie usloviya razvitiya sistemy tsennostey budushchikh ofitserov vnutrennikh voysk MVD Rossii [Pedagogical conditions of development of the system of values of future officers of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2013. No. 3, pp. 157–161.
7. Persikova T.N. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i korporativnaya kul'tura* [Intercultural communication and corporate culture]. Tutorial. M.: Logos, 2004. 224 p.

#### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ**

**Щербаков Станислав Олегович**, оперативный дежурный

*Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации*  
ул. Лётчика Пилютова, 1, г. Санкт-Петербург, 198206, Российская Федерация

**Наумов Петр Юрьевич**, кандидат педагогических наук

*ФГКУЗ «Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации»*

*Вишняковское ш., 101, Балашиха, Московская обл., 143914,  
Российская Федерация*

**Дьячков Алексей Анатольевич**, кандидат психологических наук  
*Санкт-Петербургский военный институт войск националь-  
ной гвардии Российской Федерации*  
*ул. Лётчика Пилютова, 1, г. Санкт-Петербург, 198206, Рос-  
сийская Федерация*  
*dyachkov-alex@mail.ru*

#### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Shcherbakov Stanislav Olegovich**, operational duty officer  
*St. Petersburg Military Institute of the National Guard of the Rus-  
sian Federation*  
*1, Letchik Pilyutov Str., St. Petersburg, 198206, Russian Federation*

**Naumov Petr Yurevich**, Candidate of Pedagogical Sciences  
*Main Military Clinical Hospital of the National Guard troops of  
the Russian Federation*  
*101, Vishnyakovskoye shosse, Balashikha, Moscow region, 143914,  
Russian Federation*

**Dyachkov Alexey Anatolyevich**, Candidate of Psychological Sciences  
*St. Petersburg Military Institute of the National Guard of the Rus-  
sian Federation*  
*1, Letchik Pilyutov Str., St. Petersburg, 198206, Russian Federation*  
*dyachkov-alex@mail.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-219-241

УДК 377.8

## НОВЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Яковлева Э.Н., Воишелева Г.В., Красилова И.Е.*

*Цель.* Настоящая статья посвящена проекту, в реализации которого приняло участие ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», по разработке и внедрению демонстрационного экзамена по компетенции WorldSkills «Преподавание в младших классах» в систему подготовки педагогических кадров. Анализ состояния системы независимой оценки квалификации будущих учителей начальных классов в РФ показывает, что в настоящее время эта система остро нуждается в едином инструментарии, позволяющем объективно оценить качество подготовки выпускников. Такой инструментарий задают стандарты WorldSkills. Демонстрационный экзамен по компетенции «Преподавание в младших классах» представляет собой новый формат оценки результатов профессиональной подготовки в системе среднего профессионального педагогического образования.

*Материалы и методы проведения работы.* В ходе исследования в рамках проекта были использованы методы сопоставления и анализа отечественной и зарубежной практики независимой оценки компетенций будущих педагогов, осуществлен педагогический эксперимент (в форме пилотного проекта) по подготовке и проведению демонстрационного экзамена в формате WorldSkills, проведен комплексный анализ полученных результатов.

*Результаты.* В результате проведенного исследования были разработаны материалы и методика проведения демонстрационного экзамена по компетенции WSR «Преподавание в младших классах».

**Область применения результатов.** *Результаты исследования могут быть интересны педагогам, методистам, исследователям в области подготовки педагогических кадров, оценки профессиональных компетенций.*

**Ключевые слова:** *педагогическое образование; преподавание в младших классах; компетенции; независимая экспертная оценка; демонстрационный экзамен; Ворлдскиллс Россия.*

## NEW APPROACH TO ASSESSMENT OF COMPETENCES IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL TEACHER TRAINING

*Yakovleva E.N., Voiteleva G.V., Krasilova I.Y.*

**Introduction.** *The article is about the project with the participation of the State University of Humanities and Technology which was targeted at the development and application of demonstration examination in the WorldSkills competence Primary School Teaching to the system of teacher training. The analysis of the present conditions for the system of independent qualification assessment of future primary school teachers in the Russian Federation shows that now this system is in great demand of uniform tools for objective assessment of graduates' professional training quality. Such tools are set by WorldSkills standards. Demonstration examination in the competence Primary School Teaching represents a new format of assessment of vocational training results in the system of secondary vocational teacher training.*

**Materials and Methods.** *Working at the project the researchers used comparison and analysis methods of Russian and foreign practice of independent assessment of future teacher competences, a pedagogical experiment (conducted in the form of a pilot project) in preparation and holding demonstration examination in the WorldSkills format, complex analysis of the received results.*

**Results.** *As the result of the conducted research, materials and the technique of holding demonstration examination in the WSR competence Primary School Teaching were developed.*

**Practical implications.** *The results of the research can be interesting to teachers, methodologists, researchers in the field of teacher training, assessment of professional competences.*

**Keywords:** *teacher training; primary school teaching; competences; independent expert assessment; demonstration examination; WorldSkills Russia.*

## **Введение**

Для достижения масштабных целей, поставленных перед нашей страной Президентом РФ Путиным В.В. на период до 2024 г., таких как осуществление прорывного научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации, создание условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека [2], необходимо обеспечить существенное повышение качества образования в целом и качества подготовки педагогических кадров в частности.

Педагогическое образование, процесс его модернизации неизменно остаются в центре общественного внимания, несмотря на тот факт, что специальности педагогического профиля пока еще не входят в ТОП-50 наиболее востребованных и перспективных профессий РФ. Важность социального заказа в области профессионального образования обусловлена необходимостью обеспечить: соответствие системы подготовки педагогических кадров требованиям динамично меняющегося в контексте федеральных стандартов общего образования; создание условий для реализации деятельностного профессионально-ориентированного подхода [11, с. 4].

Важным аспектом процесса повышения качества реформируемого педагогического образования, обеспечения готовности молодых учителей к профессиональной деятельности является совершенствование системы независимой оценки квалификации выпускников вузов и профессиональных образовательных организаций, реализующих образовательные программы педагогической направленности. Проблема заключается в том, что в настоящее время оценку качества подготовки выпускников осуществляют сами образовательные ор-

ганизации. Это препятствует реализации принципа независимости оценочных процедур, который необходимо соблюдать для организации контроля качества профессионального образования [8, с. 147]. Несмотря на тот факт, что в этих процедурах формально участвуют работодатели, традиционно используемые оценочные средства не дают полного представления о сформированности компетенций. Это касается как общих, так и профессиональных компетенций.

В последнее время в нашей стране набирает популярность новый формат независимой оценки квалификаций в рамках движения WorldSkills [6]. Россия интегрируется в международное образовательное сообщество, развивает свою систему профессиональной подготовки, используя лучший опыт, имеющийся в других странах. Технологии организации конкурсного движения WorldSkills International, направленного на достижение высоких стандартов профессионального обучения и образования, отработывались в зарубежных странах в течение десятилетий. Доказано, что международное движение WorldSkills оказывает влияние на системную работу по подготовке будущих профессиональных кадров, а также является независимой системой оценки квалификации [7, с. 23]. Это приносит пользу не только непосредственным участникам соревнований, но и их образовательным организациям, преподавателям и наставникам, работодателям и в целом всему обществу [15].

РФ интегрировалась в движение WorldSkills совсем недавно, в 2012 году [17]. Первоначально движение WorldSkills позиционировалось в нашей стране исключительно как конкурс рабочих профессий, но с изменениями на рынке труда, с одной стороны, появился целый ряд новых профессий, а с другой, повысились требования к уже давно известным. Закономерно, что одна из самых массовых профессий в РФ и в то же время одна из самых социально значимых, а именно педагог, не осталась без внимания в национальной рамке чемпионата.

Получив серьезную государственную поддержку, конкурсное движение WorldSkills Russia охватило практически все регионы нашей страны. Оно рассматривается, прежде всего, как эффективный

инструмент развития среднего профессионального образования с опорой на передовой отечественный и международный опыт, позволяющий унифицировать систему преподавания и обучения в рамках стандарта подготовки к Национальному чемпионату WorldSkills Russia. Однако следует отметить, что российские вузы в настоящее время также заинтересованы в освоении данного опыта.

Приходится констатировать, что российские показатели качества профессиональной подготовки отличаются от лучших мировых стандартов. Принимая во внимание имеющуюся инфраструктуру и показатели экономического роста страны, образовательные программы для профессионального развития должны ежегодно обновляться в соответствии с рыночным спросом. В ближайшем будущем будут пользоваться спросом следующие компетенции: способность к развитию, умение сосредоточиться на решении проблемы, способность мыслить сложными категориями, способность к лидерству, умение творчески подходить к делу, владение новыми технологиями, способность работать в международном контексте, ответственность [17, с. 4]. Во многих странах эти компетенции признаны как наиболее важные компоненты профессиональной компетентности [16, с. 95].

Участие в международных соревнованиях позволяет образовательным организациям, осуществляющим профессиональную подготовку, сравнивать качество обучения, компоненты своих образовательных программ и программ образовательных организаций других стран, развивать умения, международные компетенции как своих студентов (например, через сетевое взаимодействие), так и педагогов (благодаря совместной работе по разработке заданий для соревнований, помощи участникам состязаний совместно с экспертами из других стран, приобретению нового взгляда на профессиональное обучение в соответствии с лучшими мировыми стандартами) [16, с. 97].

По итогам 2018 года, 29 304 студента и выпускника из 752 колледжей и вузов прошли процедуру государственной итоговой аттестации в формате демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills. Испытания прошли в 64 регионах России, среди которых в тройке лидеров Московская область. В количественном рейтинге компетен-

ций по итогам проведения демонстрационного экзамена в 2018 году компетенция «Преподавание в младших классах» занимает 5-ю позицию из 84-х имеющихся. В соответствии с действующей программой, в Российской Федерации к 2025 будет ежегодно увеличиваться количество соревнований и прочих мероприятий в рамках движения WorldSkills на региональном уровне, а также будет расширяться участие россиян в международных соревнованиях [18, с. 7].

На смену квалификационным характеристикам и должностным инструкциям, содержащим формальные требования, приходит в 2019 году профессиональный стандарт педагога, который, по мнению одного из разработчиков стандарта Е.Я. Ямбурга, «призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию» [14, с. 89].

Ещё на стадии обучения у будущего учителя должны формироваться компетенции принятия обоснованных и эффективных решений в профессиональной деятельности, осуществления осознанного выбора из вариантов решения с последующей ответственностью за сделанный выбор. Осуществляя профессиональную деятельность, специалист по работе с детьми младшего школьного возраста должен обладать комплексом универсальных знаний фундаментального характера; умениями, навыками и опытом самостоятельной деятельности; личной ответственностью, способностью к профессиональной саморефлексии и самоактуализации, постоянному обучению в течение всей жизни.

Среднее профессиональное образование, ставшее региональным, остро нуждалось в едином инструментарии, позволяющем объективно оценить качество подготовки выпускников, содержание и качество образовательных программ, материально-техническую базу, уровень квалификации преподавательского состава, а также направления деятельности, в соответствии с которыми возможно определить точки роста и дальнейшего развития, с опорой на лучшие мировые и отечественные практики.

В 2014 году в экспериментальном режиме педагогические колледжи начали интегрироваться в движение WorldSkills Russia, в рамках которого удалось выработать единые подходы к оценке общих и про-



фессиональных компетенций обучающихся. Важным стимулом для внедрения стандартов WSR в подготовку педагогов стала система рейтингования учебных заведений СПО, которая мотивирует колледжи развиваться с учетом лучших отечественных и зарубежных практик [3].

### **Методы проведения исследования**

В области образования работы по интегрированию российских профессиональных образовательных организаций в международное движение WorldSkills начались около пяти лет назад. В 2014 году Казанским педагогическим колледжем (Республика Татарстан) была разработана компетенция «Дошкольное воспитание» (R 4) (<http://kazanpedcollege.ru/>). В 2015 году по инициативе Московской области (ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево –<http://www.ggtu.ru/>) стартовал проект по разработке новой педагогической компетенции «Преподавание в младших классах» (R 21), второй по популярности специальности, реализуемой колледжами РФ. Цель проекта заключалась в создании и апробации инструментария независимой оценки качества подготовки студентов по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах [1] в рамках четко заданных «Стандартов спецификации Worldskills», определяющих знания, понимание и навыки, которые лежат в основе лучшего международного опыта профессиональной подготовки.

С применением методов эмпирического исследования был разработан пакет документации для Национального чемпионата WSR 2016 года, который соответствовал требованиям строго заданного формата Технического описания компетенции (ТО). В него вошли следующие компоненты: документ, определяющий название компетенции, требования к профессиональным навыкам участников, конкурсные задания и критерии их оценки. Документация компетенции разрабатывалась с учетом компетентностного подхода ФГОС СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах».

В основу требований к профессиональным навыкам участников конкурсных испытаний был положен в том числе и профессиональный стандарт педагога как «инструмент реализации стратегии об-

разования в меняющемся мире», «инструмент повышения качества образования и выхода его на международный уровень», «объективный измеритель квалификации педагога» [14, с. 91]. В ходе работы над конкурсной документацией учитывался не только отечественный, но и зарубежный опыт сертификации и аттестации учителей [13].

Конкурсные задания в рамках 5 модулей направлены на диагностику общекультурного (А) и общепрофессионального развития (В), навыков общения с участниками образовательного процесса (С) и разработки собственных методических средств (D), способностей к самообразованию и саморазвитию (Е).

Экспериментальным путем была отработана критериальная база оценки результатов выполнения заданий. Особый акцент был сделан на понимании молодыми профессионалами обновленной дидактики ФГОС, которая «сдвигает акцент с понимания процессов обучения (формы, методы, средства, условия и т.п.) на достижение непосредственных результатов» [10, с. 37]. Критериальная база по компетенции «Преподавание в начальных классах» не перестает совершенствоваться и в настоящее время.

Особую трудность представляла разработка объективных критериев оценки навыков конкурсантов. Участникам предлагались следующие конкурсные задания:

- разработка и проведение внеурочного занятия с элементами робототехники;
- подготовка и проведение интерактива (деловая игра, интерактивная игра т.д.) для родителей первоклассников;
- разработка учебной презентации для методического обеспечения образовательного процесса;
- подготовка и размещение материала для персонального сайта учителя (цель: продемонстрировать умение работать с персональным сайтом учителя);
- решение ситуативной педагогической задачи и т.д.

Конкурсные задания обновляются ежегодно. Неизменным остается лишь задание в рамках общепрофессионального блока «Подготовка и проведение фрагмента урока (этап открытия нового знания)

в начальных классах по одному из учебных предметов». Причем основной акцент делается на оценке деятельностного характера фрагмента урока, «где ученик не просто выслушивает и запоминает сказанное учителем, а вместе с педагогом добывает и осваивает новое» [10, с. 286]. В этой связи особую актуальность приобретают следующие критерии оценки фрагмента урока: «учитель мотивирует к учебной деятельности», «учитель вовлекает учащихся в процесс постановки целей и задач учебной деятельности», «учитель вовлекает учащихся в организацию урока (через определение последовательности действий на уроке)».

Получив массовую поддержку регионов РФ, компетенция «Преподавание в младших классах» вошла в перечень основных компетенций WSR в 2016 году. По мнению заместителя Председателя Правительства РФ О.Ю. Голодец, высказанного на заседании оргкомитета 45-го мирового чемпионата WorldSkills Kazan 2019, опыт развития компетенции на территориях РФ наглядно демонстрирует «чрезвычайную важность присоединения как можно большего количества образовательных учреждений к движению WorldSkills». Чемпионат WorldSkills Competition, который пройдет в 2019 году в России, призван стать не только соревнованием молодых специалистов мирового уровня, но и открытым заявлением нашей страны о переходе отечественного профессионального образования на высокие стандарты, принятые в передовых странах [8, с. 146].

Таблица 1 демонстрирует рост интереса к компетенции R21 «Преподавание в младших классах».

*Таблица 1.*

**Данные об участии регионов РФ в чемпионате WorldSkills Russia  
по компетенции R21**

Год	Количество регионов РФ, поддержавших компетенцию R21	Количество экспертов	Количество участников региональных чемпионатов
2016	53	320	346
2017	57	342	384
2018	69	410	448

В 2017 году в нашей стране стартовал пилотный проект по проведению демонстрационного экзамена в формате WSR, основной целью которого стало массовое внедрение стандартов движения в подготовку специалистов в системе среднего профессионального образования.

Правовой основой эксперимента стал перечень поручений Президента РФ Правительству РФ, органам исполнительной власти субъектов РФ по итогам встречи с членами национальной сборной по профессиональному мастерству в качестве основного поручения значилось внедрение демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия в качестве государственной итоговой аттестации [5].

О своем участии в эксперименте заявили 26 субъектов РФ. Предполагалось, что регионы будут внедрять новую форму аттестации выпускников по специальностям, вошедшим в ТОП-50 наиболее востребованных и перспективных профессий. Тем не менее, в числе заявленных регионами специальностей для проведения демонстрационного экзамена фигурировали и педагогические специальности.

Целью эксперимента, в котором приняли участие 4 региона РФ (Москва, Московская область, Самарская область, Челябинская область), было внедрение демонстрационного экзамена как одной из дополнительных форм проведения государственной итоговой аттестации специалистов среднего звена по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах [1]. Наглядно это представлено в таблице 2.

*Таблица 2.*

**Количество участников пилотного проекта  
по проведению демонстрационного экзамена в формате WSR**

<b>Регион</b>	<b>Количество участников</b>
Москва	317
Московская область	100
Самарская область	72
Челябинская область	30
Всего	519

Демонстрационный экзамен в 2017 году проводился на основе заданий Финала IV Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) 2016. Обязательным для использования в полном объеме были контрольно-измерительные материалы и инфраструктурные листы, разработанные профессиональным сообществом компетенции.

Аналоги демонстрационного экзамена всегда существовали в российском образовании:

- квалификационный экзамен по завершению программы профессионального обучения;
- промежуточная аттестация по профессиональным модулям СПО;
- практическая работа как часть ВКР по программам подготовки квалифицированных рабочих [12].

Проведение демонстрационного экзамена в экспериментальном режиме как в 2017 году, так и в 2018 не отменяло оценку качества освоения программы подготовки специалистов среднего звена в традиционном формате ВКР.

## Результаты

Успешная реализация проекта по разработке и внедрению демонстрационного экзамена по компетенции «Преподавание в младших классах» в соответствии со стандартами WorldSkills Russia показала правильность выбранного направления поиска нового подхода к оценке компетенции будущих учителей начальных классов.

Исследование показало, что участие компетенции *WSR «Преподавание в младших классах»* в эксперименте по апробации нового формата ГИА стало возможным благодаря выполнению целого ряда обязательных условий:

1. Процедура выполнения заданий демонстрационного экзамена и их оценки проводилась в образовательных организациях, материально-техническая база которых соответствовала требованиям Союза «Ворлдскиллс Россия». На основе конкурсного отбора таким колледжам присваивался статус Центров проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия (далее – ЦПДЭ) [9].

В 2017 году, среди первых, на статус ЦПДЭ были аккредитованы следующие образовательные организации: ГБПОУ города Москвы «Педагогический колледж № 18 Митино», ГАОУ ВО МГПУ «Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского», ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ), ГБПОУ СО «Самарский социально-педагогический колледж», ГАПОУ СО «Тольяттинский социально-педагогический колледж», ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж».

2. Готовность территорий к проведению итоговой аттестации в формате демонстрационного экзамена определялась количеством сертифицированных экспертов, а также экспертов, имеющих свидетельства на право проведения регионального чемпионата и на право участия в демонстрационном экзамене.

Сформированное экспертное сообщество компетенции сделало возможным организацию независимой оценки в ходе экзамена. Всего в демонстрационном экзамене 2017 года приняло участие 50 экспертов. В целях соблюдения принципов объективности к государственной итоговой аттестации, не допускались эксперты, принимавшие участие в подготовке выпускников или представляющие одну с экзаменуемыми образовательную организацию.

3. Регистрация участников экзамена, информирование о сроках и порядке его проведения экзамена осуществлялись образовательными организациями, выполняющими функции ЦПДЭ. Колледжи, принявшие решение об участии своих выпускников в процедуре проведения демонстрационного экзамена не менее чем за 2 месяца до планируемой даты проведения экзамена, направляли в адрес ЦПДЭ список студентов и выпускников, сдающих демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс Россия. ЦПДЭ организовывал регистрацию всех заявленных участников в системе eSim, а также обеспечивал заполнение всеми участниками личных профилей не позднее чем за два месяца до начала экзамена. Обработка и хранение персональных данных осуществлялись в соответствии с Федеральным законом от 27.07.2006 года №152-ФЗ «О персональных данных». Информирование зарегистрированных участников

демонстрационного экзамена о сроках и порядке проведения демонстрационного экзамена осуществлялось ЦПДЭ.

4. Формирование итогового документа о результатах выполнения экзаменационных заданий по каждому участнику выполнялось автоматизировано с использованием систем CIS и eSim, посредством которых. осуществлялась автоматизированная обработка внесенных баллов, синхронизация с персональными данными, содержащимися в личных профилях участников, и формируется электронный файл по каждому участнику, прошедшему демонстрационный экзамен в виде таблицы с указанием результатов экзаменационных заданий в разрезе выполненных модулей. Каждый участник мог ознакомиться с результатами выполненных экзаменационных заданий в личном профиле в системе eSim.

5. В целях обеспечения информационной открытости и публичности при проведении демонстрационного экзамена был организован свободный доступ зрителей для наблюдения за ходом проведения экзамена с учетом соблюдения всех норм техники безопасности, а также правил проведения демонстрационного экзамена. В обязательном порядке пользовались ресурсы, позволяющие организовать видеотрансляции в режиме онлайн на площадках демонстрационного экзамена, в том числе «Facebook Live» и др. сервисы с возможностью обратной связи с аудиторией и др. полезными опциями.

6. С целью выявления успешных практик проведения демонстрационных экзаменов и сопутствующих мероприятий экспертным сообществом Ворлдскиллс Россия в лице сертифицированных экспертов Ворлдскиллс и должностными лицами Союза «Ворлдскиллс Россия» проводился аудит экзаменов. Во время аудита рассматривалось качество организации мероприятий, проведенных ЦПДЭ, степень вовлеченности работодателей в процедуру проведения экзамена,

С целью более полного информирования экспертного сообщества были разработаны Методические рекомендации по проведению демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия по компетенции «Преподавание в младших классах» (R 21 Primary School Teaching).

Методические рекомендации включают следующие разделы: пояснительную записку, введение, общие положения, содержание демонстрационного экзамена, методические рекомендации по подготовке и выполнению модулей конкурсного задания, оценивание результатов демонстрационного экзамена.

В пояснительной записке представлена нормативно-правовая база организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия.

Во введении сформулированы цель и задачи проведения демонстрационного экзамена по компетенции «Преподавание в младших классах» (R21 Primary School Teaching).

Общие положения методических рекомендаций содержат: основные понятия и их определения, сокращения и термины, относящиеся к организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия; обязательные условия для признания результатов демонстрационного экзамена международным и российским сообществом WorldSkills, определенные Союзом «Ворлдскиллс Россия»; этапы подготовки и проведения демонстрационного экзамена; обеспечение информационной открытости и публичности проведения демонстрационного экзамена.

В разделе «Содержание демонстрационного экзамена» представлено модульное содержание демонстрационного экзамена по компетенции «Преподавание в младших классах» (R21 Primary School Teaching) и ожидаемые результаты по каждому модулю.

Методические рекомендации по подготовке и выполнению модулей конкурсного задания содержат как теоретические аспекты каждого модуля, так и практические рекомендации по подготовке выпускников к выполнению данного модуля с учетом компетенций, которыми должен обладать учитель начальных классов.

Критерии оценивания по каждому модулю с указанием максимального балла составляют содержание раздела «Оценивание результатов демонстрационного экзамена».

По итогам демонстрационного экзамена был проведен экспертный опрос организаторов, участников и экспертов, в том числе и



со стороны работодателей, который наглядно продемонстрировал положительную оценку нового формата независимой оценки квалификаций. В таблице 3 представлены сравнительные характеристики двух форм государственной итоговой аттестации.

Таблица 3.

**Сравнительные характеристики ГИА в традиционной форме и в форме демонстрационного экзамена WSR**

<b>Традиционная форма экзамена</b>	<b>В форме демонстрационного экзамена WSR</b>
Оценка знаний, умений и навыков выпускников преподавателями этой же образовательной организации	Независимая оценка компетенций выпускников экспертами других образовательных организаций и экспертами-работодателями
Контрольно-измерительные материалы разрабатываются образовательными организациями	Единые модули разрабатываются экспертным сообществом
Проверка теоретических знаний выпускников и отсутствие практики	Демонстрация умений и навыков выпускников в условиях, приближенных к реальным
Отсутствие механизмов использования результатов ГИА	Мониторинг и генерация результатов в системе CIS (eSim)

В 2018 г. по компетенции «Преподавание в младших классах» в демонстрационном экзамене по стандартам Ворлдскиллс Россия принял участие 1421 человек из 23 субъектов РФ, 52 образовательных организаций. Количество центров проведения демонстрационного экзамена достигло 32 (<https://worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstracionnyj-ekzamen/itogi-2018.html>). Данные статистики подтверждают позитивную динамику внедрения демонстрационного экзамена как нового формата проведения итоговой независимой оценки квалификаций выпускников профессиональных образовательных организаций.

### **Заключение**

Результаты демонстрационного экзамена по компетенции «Преподавание в младших классах» 2018 года подтвердили выводы, к которым пришли участники проекта, реализованного с активным участием ГГТУ в 2016–2017 гг. Среди основных выводов можно выделить следующие:

- демонстрационный экзамен выступает как новый стандартизированный формат государственной итоговой аттестации, который не входит в противоречие с существующим традиционным форматом;
- в ходе подготовки и проведения демонстрационного экзамена реализуется принцип открытости инструментария и результатов аттестации для всех заинтересованных сторон;
- оценка осуществляется по единому регламенту с использованием единых оценочных материалов; полученные в ходе экзамена оценки сформированности отдельных компетенций суммируются в оценку освоения профессиональной деятельности, зафиксированную в документе единого формата (Skills-паспорте);
- итоговое оценивание выпускников в формате демонстрационного экзамена является «внешним», независимым от организаций, предоставляющих образовательные услуги.

О перспективности широкого внедрения демонстрационного экзамена в качестве формы итоговой аттестации выпускников свидетельствует и факт признания его результатов работодателями, причем не только на территории РФ, но и ряда зарубежных стран.

Таким образом, с 2016 года в сфере специального среднего образования педагогов в нашей стране успешно апробируется новый формат стандартизированной оценки компетенций выпускников, который планируется отразить в новом ФГОС. Демонстрационный экзамен выпускников педагогических колледжей позволяет единообразно на всей территории РФ фиксировать уровень достижения результатов профессиональной подготовки будущих учителей. Демонстрационный экзамен в формате WorldSkills Russia обеспечивает независимую и объективную оценку, учитывающую, в том числе, и запросы работодателей. Это открывает новые возможности использования результатов демонстрационного экзамена по компетенции «Преподавание в младших классах» в процедурах контроля качества системы среднего профессионального образования. Успехи, достигнутые на уровне специального среднего образования, являются

объектом изучения и специалистов в области профессиональной подготовки педагогов на уровне высшего образования, что свидетельствует о перспективности нового подхода к оценке компетенций в системе педагогического образования.

Немаловажным фактором, способствующим широкому внедрению демонстрационного экзамена, является и положительное отношение к нему выпускников. Сам дух международного движения WorldSkills оказывает мотивирующее воздействие на молодое поколение. Стремление к профессиональному росту, совершенствованию в своей профессии, желание и умение учиться на лучших примерах, и в то же время готовность делиться своими достижениями со своими сверстниками, членами профессионального сообщества, становятся прекрасными качествами выпускников.

### *Список литературы*

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах: Приказ Минобрнауки России от 27 октября 2014 г. № 1353 / Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/7668> (дата обращения 27.11.2018).
2. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 2014 / Российская газета – Федеральный выпуск № 75601 (97) от 09.05.2018 г. URL: <https://rg.ru/2018/05/08/president-ukaz204-site-dok.html> (дата обращения 27.11.2018).
3. О проведении в 2017 году мониторинга качества подготовки кадров в образовательных организациях, реализующих программы СПО: Приказ Минобрнауки от 05.04.2017 № 308 / Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/9884> (дата обращения 27.11.2018).
4. О пилотной апробации проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия в 2017 году: Приказ Союза «Ворлдскиллс Россия» от «30» ноября 2016 г. No ПО/19. URL: <http://>

- [tgtk-tula.ru/wp-content/uploads/2017/03/Приказ-ДЭ-с-приложениями-утв-для-сайта.pdf](http://tgtk-tula.ru/wp-content/uploads/2017/03/Приказ-ДЭ-с-приложениями-утв-для-сайта.pdf) (дата обращения 27.11.2018).
5. Перечень поручений по итогам встречи с членами национальной сборной России по профессиональному мастерству (9 декабря 2016) [Электронный ресурс] / Сайт «Президент России». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/53682> (дата обращения 27.11.2018).
  6. Золотарева Н.М. Присоединение России к WorldSkills International // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. №2(10). С. 19–23.
  7. Кочетков В.В. Движение WorldSkills Russia как система независимой оценки квалификаций // История и педагогика естествознания. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dvizhenie-worldskills-russia-kak-sistema-nezavisimoy-otsenki-kvalifikatsiy> (дата обращения 27.11.2018).
  8. Михайлова А.В., Новикова А.П. От профессионального конкурса по стандартам WorldSkills Russia – к первичной аккредитации специалиста // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2017. Вып. 6. С. 146–150.
  9. Порядок отбора центров проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия: принят Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы Ворлдскиллс Россия» 27 декабря 2016 г. [Электронный ресурс] / Сайт WorldSkills Russia. URL: <https://worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstracionnyj-ekzamen/pilotnaya-aprobacziya-2017/dokumentyi.html> (дата обращения 27.11.2018).
  10. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. Пособие для учителей, руководителей школ и органов образования /М.М. Поташник, М.В. Левит. Москва: Педагогическое общество России, 2014, 320 с.
  11. Программа «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации». Аналитическая справка о ходе реализации проекта. МГППУ, НИУ ВШЭ, Москва, 2015. 38 с.
  12. Факторович А.А. Демонстрационный экзамен – новый формат проведения итогов обучения [Электронный ресурс] / Сайт Академии

- профессионального развития. 2017. URL: <https://academy-prof.ru/blog/demonstracionny-ekzamen-v-spo> (дата обращения 27.11.2018).
13. Яковлева Э.Н., Красилова И.Е. Из опыта сертификации педагогов в зарубежных странах // Образование и наука. 2015. №9 (128). 147–160.
  14. Ямбург Е.Я. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е.Я. Ямбург. М: «Просвещение», 2014. 175 с.
  15. Mayhew K., James S., Chankseliani M., Laczik A. (2013). Benefits of Developing Vocational Excellence through Skills Competitions. Research Brief. Oxford. 7 p.
  16. Pylväs L., Nokelainen P. (2017). Finnish WorldSkills achievers' vocational talent development and school-to-work pathways // International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET). Vol. 4, Issue 2. 95–116.
  17. Short collection of best skills development practices in BRICS countries. (2015). Agency for Strategic Initiatives. Moscow. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AB12\\_GOVET\\_Short\\_Collection\\_of\\_Best\\_Practices\\_BRICS\\_.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AB12_GOVET_Short_Collection_of_Best_Practices_BRICS_.pdf) (accessed November 27, 2018).
  18. WorldSkills vision 2025. Statigic plan. Website of Worldskills. URL: <https://api.worldskills.org/resources/download/8337> (accessed November 27, 2018).

### *References*

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah* [About the approval of the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education in specialty 44.02.02 Primary School Teaching]. Order No. 1353 of October 27, 2014. Website of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. <https://минобрнауки.рф/документы/7668> (accessed November 27, 2018).
2. *O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda* [About the national purposes and strategic problems of development of the Russian Federation until 2024 ]. Order

- of the President of the RF of 07.05.2018 № 2014. Rossijskaja gazeta – Federal issue № 75601 (97) от 09.05.2018 г. <https://rg.ru/2018/05/08/president-ukaz204-site-dok.html> (accessed November 27, 2018).
3. *O provedenii v 2017 godu monitoringa kachestva podgotovki kadrov v obrazovatel'nyh organizacijah, realizujuwih programmy SPO* [About carrying out in 2017 the monitoring of personnel training quality in educational organizations realizing secondary vocational education programs]. Order No. 308 of 05.04.2017. Website of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. <https://минобрнауки.рф/документы/9884> (accessed November 27, 2018).
  4. *O pilotnoj aprobacii provedenija demonstracionnogo jeksamena po standartam Worldskills Rossija v 2017 godu* [About the pilot approbation of holding demonstration examination according to WorldSkills Russia standards in 2017]. Order No. PO/19 of 30.11.2016. Website of WorldSkills Russia. <http://tgtk-tula.ru/wp-content/uploads/2017/03/Приказ-ДЭ-с-приложениями-утв-для-сайта.pdf>.
  5. *Perechen' poruchenij po itogam vstrechi s chlenami nacional'noj sbornoj Rossii po professional'nomu masterstvu* [List of assignments based on the results of the meeting with the members of the national team of Russia on professional skills]. (December 9, 2016). Website «President of Russia». <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/53682> (accessed November 27, 2018).
  6. Zolotareva N. Prisoedinenie Rossii k Worldskills International [Professional education and youth employment]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2013. №2(10). pp. 19-23.
  7. Kochetkov V.V. Dvizhenie WorldSkills Russia kak sistema nezavisimoj ocenki kvalifikacij [WorldSkills Russia movement as a system of independent assessment of qualifications]. *Istorija i pedagogika estestvoznaniya*. 2016. №1, pp. 23–25. <https://cyberleninka.ru/article/n/dvizhenie-worldskills-russia-kak-sistema-nezavisimoy-otsenki-kvalifikatsiy> (accessed November 27, 2018).
  8. Mikhaylova A.V., Novikova A.P. Ot professional'nogo konkursa po standartam Worldskills Russia – k pervichnoj akkreditacii specialista [From a professional competition according to Worldskills Russia standards to

- initial accreditation of the expert]. *Sistema menedzhmenta kachestva: opyt i perspektivy*. 2017. Vol. 6, pp. 146–150.
9. Porjadok otbora centrov provedeniya demonstracionnogo jekzamena po standartam Vorlidskills Rossija [Order about selection of Centers for holding demonstration examination according to WorldSkills Russia standards]. 2016. Website of WorldSkills Russia. <https://worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstracionnyij-ekzamen/pilotnaya-aprobacziya-2017/dokumentyi.html> (accessed November 27, 2018).
  10. Potashnik M.M., Levitte M.V. *Kak pomoch' uchitelju v osvoenii FGOS. Posobie dlja uchitelej, rukovoditelej shkol i organov obrazovanija* [How to help the teacher master FSES]. Moscow. Pedagogical Society of Russia. 2014. 320 p.
  11. *Programma «Modernizacija pedagogicheskogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii». Analiticheskaja spravka o hode realizacii proekta* [Program for Modernization of Pedagogical Education in the Russian Federation. The research paper on the course of the project implementation]. 2015. MSPPU, HSE. Moscow, 38 p.
  12. Faktorovich A.A. *Demonstracionnyj jekzamen – novyj format podvedeniya itogov obuchenija* [Demonstration examination – a new format of summing up training results]. 2017. <https://academy-prof.ru/blog/demonstracionny-ekzamen-v-spo> (accessed November 27, 2018).
  13. Yakovleva E.N., Krasilova I.Y. Iz opyta sertifikacii pedagogov v zarubezhnyh stranah [From the experience of teacher certification in foreign countries]. *Obrazovanie i nauka*. 2015. №9 (128), pp. 147–160.
  14. Yamburg E.Ya. *Chto prinesjot uchitelju novyj professional'nyj standart pedagoga?* [What the new professional standard of the teacher will bring to the teacher?]. Moscow. «Prosveshcheniye», 2014. 175 p.
  15. Mayhew K., James S., Chankseliani M., Laczik A. (2013). Benefits of Developing Vocational Excellence through Skills Competitions. Research Brief. Oxford. 7 p.
  16. Pylväs L., Nokelainen P. (2017). Finnish WorldSkills achievers' vocational talent development and school-to-work pathways. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*. Vol. 4, Issue 2, pp. 95–116.

17. Short collection of best skills development practices in BRICS countries. (2015). Agency for Strategic Initiatives. Moscow. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AB12\\_GOVET\\_Short\\_Collection\\_of\\_Best\\_Practices\\_BRICS\\_.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AB12_GOVET_Short_Collection_of_Best_Practices_BRICS_.pdf) (accessed November 27, 2018).
18. WorldSkills vision 2025. Statigic plan. Website of Worldskills. <https://api.worldskills.org/resources/download/8337> (accessed November 27, 2018).

### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ**

**Яковлева Элина Николаевна**, проректор по научной работе, кандидат филологических наук, доцент, менеджер компетенции R21 «Преподавание в начальных классах»  
*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»*  
*ул. Зеленая, 22, г. Орехово-Зуево, Московская область, 142611, Российская Федерация*  
*mgopi@list.ru*

**Воителева Галина Викторовна**, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования, кандидат педагогических наук, сертифицированный эксперт компетенции R21 «Преподавание в начальных классах»  
*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»*  
*ул. Зеленая, 22, г. Орехово-Зуево, Московская область, 142611, Российская Федерация*

**Красилова Ирина Евгеньевна**, доцент кафедры английской филологии и переводоведения, кандидат педагогических наук  
*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»*  
*ул. Зеленая, 22, г. Орехово-Зуево, Московская область, 142611, Российская Федерация*



### DATA ABOUT THE AUTHORS

**Yakovleva Elina Nikolaevna**, Vice-rector for Scientific Work, Ph.D. in Philology, Professor, Manager of Competence R21 ‘Primary School Teaching’

*State University of Humanities and Technology*

*22, Zelenaya Str., Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region, 142611, Russian Federation*

*mgopi@list.ru*

**Voiteleva Galina Viktorovna**, Associate Professor of the Department of the Theory and Methodology of Primary and Preschool Education, Ph.D. in Pedagogy, Certified Expert of competence R21 ‘Primary School Teaching’

*State University of Humanities and Technology*

*22, Zelenaya Str., Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region, 142611, Russian Federation*

**Krasilova Irina Yevgenevna**, Associate Professor of the Department of English Philology and Translatology, Ph.D. in Pedagogy

*State University of Humanities and Technology*

*22, Zelenaya Str., Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region, 142611, Russian Federation*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-11-242-263  
УДК 373:37.07

## САМОМЕНЕДЖМЕНТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

*Якушева С.Д.*

*Образование нового столетия воспринимается обществом как одно из высоких ценностей жизни, возрастает значимость профессиональной деятельности и самоменеджмента педагога. Педагогу современного образовательного комплекса необходима личностная и профессиональная абилитация<sup>1</sup> для внесения корректировок в профессиональную деятельность и выработки принципиально новой индивидуальной траектории.*

**Цель.** *Статья посвящена актуальной проблеме – самоменеджменту педагога в осуществлении профессиональной деятельности современного образовательного комплекса.*

**Метод или методология проведения работы.** *Основу исследования составили механизмы самоменеджмента, педагогического инжиниринга, разработка профессиограммы и профессиональных умений педагога-менеджера.*

**Результаты.** *Результаты работы заключаются в исследовании понятий «самоменеджмент», «педагогический менеджмент», «инжиниринг», «педагогический инжиниринг», «профессионально-педагогический инжиниринг», разработке профессиограммы, а также профессиональных умений педагог-менеджера.*

**Область применения.** *Результаты исследования могут быть применены в сфере деятельности современного образовательного комплекса.*

**Ключевые слова:** *самоменеджмент; современный образовательный комплекс; педагог-менеджер; профессионально-педагогический*

---

<sup>1</sup> Термин «абилитация» от французского «habile» – искусный, ловкий, умелый. Он означает приобретение квалификации, соответствующей современным требованиям.

*инжиниринг; профессиональные умения; управление; самоменеджмент педагога-мастера.*

## SELF-MANAGEMENT IN THE ACTIVITIES OF THE TEACHER OF THE MODERN EDUCATIONAL COMPLEX

*Yakusheva S.D.*

*Education of the new century is perceived by society as one of the highest values of life, the importance of professional activity and self-management of a teacher increases. The pedagogue of the modern educational complex needs personal and professional habilitation to make adjustments to the professional activity and develop a fundamentally new individual trajectory.*

**Purpose.** *The article is devoted to the actual problem – self-management of a teacher in the implementation of the professional activity of a modern educational complex.*

**Methodology.** *The study was based on the mechanisms of self-management, pedagogical engineering, the development of profессиogram and professional skills of a teacher-manager.*

**Results.** *The results of the work consist in the study of the concepts of «self-management», «pedagogical management», «engineering», «pedagogical engineering», «professional-pedagogical engineering», the development of profессиograms, as well as professional skills of the teacher-manager.*

**Practical implications.** *The results of the study can be applied in the field of modern educational complex.*

**Keywords:** *self-management; modern educational complex; teacher-manager; professional-pedagogical engineering; professional skills; management; self-management of a teacher-master.*

Вектором XXI столетия является обновление парадигм, которые активизируя образования, рассматривают его процессы сквозь при-

зму экономики, отводя профессионально-педагогическому инжинирингу ведущую роль.

Значимость инжиниринга обусловлена высокой динамикой современного делового мира. Первоначально термин «инжиниринг» применялся для обозначения интеллектуальных способностей человека, решения каких-либо практических задач [34].

Понятие «инжиниринг» имеет многочисленные трактовки. В российских источниках, заявляет А.Р. Станиславский, «*engineering*» трактуется иначе нежели в европейских и между ними существует частичное соответствие [28].

В словарях и исследованиях ученых *инжиниринг* понимается как:

И.А. Радченко	– предоставление услуг по доведению научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок до стадии производства; фирмы, занимающиеся инжинирингом [24].
А.Н. Азрилиян	– сфера деятельности по проработке вопросов создания объектов промышленности и предоставления на коммерческой основе различных инженерно-консультационных, а также рекомендательные услуги по эксплуатации, управлению, реализации выпускаемой продукции [5, с. 272].
Л.К. Осика	– вид инновационных технологий, включающих комплекс работ по разработке проекта на основе создания, реализации, продвижения и распространения определенной новации от момента замысла до ее воплощения [23, с. 13-14].
В. Лоренц, В. Кондратьев	– формирование научной, технологической и управленческой основы инвестиционных проектов, развивающих и расширяющих практику системной интеграции инжиниринговых услуг [18].
В.И. Суслов	– деятельность по предоставлению коммерческих услуг в предпринимательской деятельности, опытно-конструкторских, инженерно-прикладных и проектных работ для реализации и трансфера инноваций [29].
В.А. Мижериков	– постановка в рамках инновационной деятельности предприятия комплекса услуг, сопутствующих инновации [21, с. 95].
В.А. Дьяченко	– инструмент инновационного развития России [11].

М. Крозье утверждает, что в современном мире осуществляется конкурентная борьба не за обладание ресурсами или материальными ценностями, а за способностью к нововведениям [36].

В связи с этим, введение в современную педагогику понятий «инжиниринг», «педагогический инжиниринг» и «профессионально-педагогический инжиниринг» является, на наш взгляд, велением времени.

В свою очередь мы предлагаем рассматривать педагогический инжиниринг в педагогической науке как одно из ведущих направлений.

Так, диссертационные работы Е.З. Власовой [7], Т.В. Чемодановой [32] и Б.С. Иванова [13] посвящены подготовки студентов в вузе. Акцентируя внимание на инновационных технологиях обучения, ученые рассматривают педагогический инжиниринг как совершенствование той или иной сферы профессиональной деятельности в рамках преподаваемых курсов (например, информационные технологии).

*Педагогический инжиниринг*, считают ученые, представляет собой целенаправленную деятельность педагога (разработчика) по созданию, освоению и распространению инновационных технологий обучения.

*Педагогический инжиниринг*, утверждаем мы, является *совокупностью интеллектуальных видов профессиональной деятельности, осуществляющей императив научно-методического сопровождения, обеспечивающего инновационное развитие проектов и консалтинговых услуг в их единстве, взаимосвязи и продвижении в образовательной организации (комплекса) в целом.*

В процессе анализа понятий «инжиниринг» и «педагогический инжиниринг», а также исследований ученых, мы считаем необходимым введения в образовательное пространство понятия «*профессионально-педагогический инжиниринг*», рассматривая его как систему профессионально-педагогической сферы, направленной на инновационное преобразование (совершенствование), как самого педагога, так и организации общего образования (образовательного комплекса) в целом.

До настоящего времени профессионально-педагогический инжиниринг еще не стал предметом научного педагогического исследования, предназначенных для совершенствования той или иной сферы профессиональной деятельности.

Образование призвано научить человека решать стоящие перед ним проблемы. В связи с этим именно благодаря профессионально-педагогическому инжинирингу, на наш взгляд, осуществится становление педагога и совершенствование его профессионального мастерства и т. д., реализуется системное проектирование моделей образовательного процесса, так как компонентами профессионально-педагогического инжиниринга являются интеллектуальные виды профессиональной деятельности педагога и научно-образовательный менеджмент (схема 1).

Схема 1.



*Профессионально-педагогический инжиниринг* мы понимаем как *совокупность процессов, осуществляющих интеллектуальные виды профессиональной деятельности педагога (становление и мастерство педагога и т. д.) и научно-образовательного менеджмента (менеджмент-маркетинговое пространство и паттерн инжиниринг), конечной целью которых является творческое применение научных методов и принципов в реализации инновационных проектов (создание флэш-кейса ресурсного поля и формирование механизмов взаимодействия внутри консорциума проекта).*

Концептуальность смысловой прегнантности профессионально-педагогического инжиниринга обусловлена развитием инновационного непрерывного образования, гносеологическим критерием целостности которого является рефлексивность, изменение содержания, направленного на результат и качества образовательных услуг.

В связи с этим, меняется место и роль педагога как ведущего субъекта образовательного процесса современной образовательной организации (комплекса). Особая роль в данном контексте отводится личностным качествам самого педагога, методологическим инструментарием которого является педагогический самоменеджмент.

Начало научного осмысления проблемы самоменеджмента в отечественной управленческой литературе относится к середине 90-х годов. Интерес к данной проблеме не был случайным, т. к. был обусловлен логикой развития управленческих знаний.

Важность качественной профессиональной подготовки будущих учителей, вопросы, связанные с менеджментом, нашли отражение в работах отечественных и зарубежных авторов: *теоретико-методологические и прикладные аспекты проблемы менеджмента в образовательной сфере* (А.О. Блинов, В.Н. Бурков, В.А. Квартальнов, А.И. Кочетков, Н.А. Коргин, В.С. Лазарев, С.В. Симонов, М.М. Поташник, Т.Н. Шамова, Р.Т. Фатхутдинов, Г.Н. Фидельман, С.А. Аминтаева и др.); *проблемы исследования менеджмента в зарубежных работах* (Т. Гроув, У. Хальцбаур, О. Свергун, Ю. Пасс, С. Эндрю); *новое направление системного подхода в менеджменте* (Д. Гарадаги, С. Бир); *планирование и управление своим временем и своей жизнью* (Л. Зайверт, В. Зигерт, Д. Моргенстерн, Л. Ланг); *основы управленческой деятельности и самоменеджмент* (В.М. Андреев, В.М. Букатов, П.М. Ершов, Е.Н. Ильин, Е.К. Кузнецов, А.Н. Люкшинов, Н.Д. Старобинский, А.Т. Хроленко, А.С. Цыпкин, Э.Е. Эриашвили); *педагогический менеджмент* (В.Д. Беликовский, К.Я. Вазина, М.В. Гамзаева, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Петров); *проблемы овладения знаниями и умениями педагогического менеджмента, как фактора повышения профессиональной подготовки педагога* (Б.Г. Ананьев, Л.В. Горюнова, С.Ю. Ключникова, В.И. Лещинский, В.Н. Панкратова и др.).

Понятие «самоменеджмент» было введено в науку немецким ученым Л. Зайвергом. Он считал, что *самоменеджмент представляет собой последовательное и целенаправленное использование испытанных методов работы в повседневной практике, для того чтобы оптимально и со смыслом использовать свое время*. Основная цель самоменеджмента, считает ученый, состоит в том, чтобы максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни (самоопределяться) и преодолевать внешние обстоятельства как на работе, так и в личной жизни [12, с. 18].

Самоменеджмент как новое направление в современном менеджменте возник в ответ на изменения в управленческой ситуации в мире: *возрастание масштабов и динамизм изменений в предпринимательстве и бизнесе* требуют от менеджеров освоения новых подходов и навыков управления, борьбы с возможностью собственного отставания, непрерывности саморазвития; *нарастание неопределенности, давления и напряженности* в различных формах жизнедеятельности организаций и связанных с этих стрессов требуют от менеджеров умения управлять собой; *превращение творческого потенциала работника* в самый ценный капитал организации выдвигает требование сохранения и развития этого потенциала, в том числе и самими работниками; *исчерпание возможностей многих традиционных школ и методов управления* ставит менеджеров перед необходимостью освоения современных управленческих приемов переоценки своего потенциала и работы над его развитием [19, с. 3].

Проблемы формирования и развития самоменеджмента в последние годы, получили широкое отражение в научной литературе.

Самоменеджмент представляет собой последовательное и целенаправленное использование руководителем (специалистом и т. д.) испытанных методов и практических приемов работы повышения эффективности выполняемых процедур, достижения намеченных целей. Имеется ряд методологических разработок по общему самоменеджменту в отдельных отраслях деятельности [4; 6; 10; 16].

В. Карпичев обозначил контуры междисциплинарной *модели самоменеджмента* [14, с. 103–105], опирающейся на совокупность



человековедческих наук, очерченных определенными концептуальными положениями (таблица 1).

Таблица 1.

**Модель самоменеджмента (по В. Карпичеву)**

<i>Организация самодетельности индивида</i>	– создание личностных предпосылок для выполнения управленческих функций.
<i>Система «управляемая анархия».</i>	– принадлежит к объектам, изучаемым социосинергетикой как теорией самоорганизации открытых, динамических, неравновесных социальных систем. Самоменеджмент направлен на субъект управления и раскрывается такими понятиями, как самоуправление, самоорганизация, саморегуляция, самовоспитание.
<i>Многоуровневый процесс самодетельности</i>	– возвышения личности. Процесс представляет собой смену состояний, качеств, что предполагает наличие определенных тенденций, этапов. Эффективный самоменеджмент имеет объективные предпосылки: он «вписан» в человеческую природу (биоритмы, генетическая программа), тесно связан с организацией (вещей, людей, идей, отношений), социальным управлением.
<i>Опережающее отражение действительности</i>	– управление по слабым сигналам, ориентация на стратегические неожиданности. Самоменеджмент не ограничивается внутренними процессами, он включает проектирование внешней социальной среды в интересах субъекта управления.
<i>Способ организации жизни</i>	– который нельзя воспринимать как элементарный набор тех или иных правил, зафиксированных житейской мудростью в пословицах и поговорках. Он исходит из факта уникальности индивидуальной жизни. Построенный на плюралистических системах ценностей, самоменеджмент тесно соприкасается и с религиозным способом организации жизни, особенно в плане поиска новых возможностей, укрепления духа и воли, укрощения неадекватных желаний, обогащения жизненных представлений. Развитие личности менеджера в самоменеджменте является важнейшей проблемой, имеющая методологическое значение.
<i>Ситуативен</i>	– разрушает любой стереотип, порой алогичен.
<i>Искусство открывания себя в мире</i>	– тайна, прикосновение к которой увлекательно и бесконечно; глубоко индивидуален, окрашен талантом и личным опытом.

Концепция самоменеджмента В.И. Андреева основана на стремлении к саморазвитию творческой личности. Центральная ее идея состоит в выделении в качестве интегральной обобщенной характеристики современного менеджера, творческого характера его личности, то есть личности, способной к непрерывному саморазвитию и самореализации в одном, а чаще всего в нескольких видах профессионально-творческой деятельности [1, с. 117; 121].

Основная *цель самоменеджмента*, утверждает Н.П. Лукашевич – максимально использовать возможности личности педагога, сознательно управлять течением своей жизни (самоопределяться) и преодолевать внешние обстоятельства как на работе, так и в личной жизни [19, с. 5].

Связь самоменеджмента с профессиональной карьерой осуществляется в результате работы по совершенствованию деловых качеств и творческого потенциала личности, создавая фундамент для ее профессионального роста.

Таким образом, большинство описанных в научной литературе концепций самоменеджмента построены на системе методик и приемов работы личности над собой.

Так в концепции Л. Зайверта – это экономия своего времени; в концепции М. Вудкока и Д. Френсиса – изменение образа мышления и преодоление собственных ограничений; в концепции В. Андреева – саморазвитие творческой личности; в концепции А. Хроленко – повышение личной культуры деловой жизни; в концепции Б. и Х. Швальбе – достижение личного делового успеха, и т. д.

Вместе с тем, вопросы формирования способности к педагогическому самоменеджменту, обладание которой способно изменить качество педагогической деятельности учителя и жизнедеятельность учеников, не получили достаточного отражения в научных исследованиях.

Педагогический самоменеджмент учителя, считает М.В. Гамзаева – это использование испытанных и инновационных методов работы в повседневной педагогической практике для того, чтобы оптимально и со смыслом организовать свое собственное время [8].

Следовательно, *самоменеджмент современного педагога – изменение внутреннего Я, выраженного в последовательном и целенаправленном профессиональном развитии личности, основанного на конвергентных процессах педагогического мастерства (самоорганизация, самообразование, самоконтроль и самоуправление) и профессионально-педагогического инжиниринга, обеспечивающих эффективность планирования и выполнения профессиональных задач, компетентного управления в процессе предоставляемых образовательных услуг и продуктов.*

Система образования задает определенную траекторию развития человеческого потенциала, которая действительно необходима обществу для обеспечения его восходящего развития.

Основным методологическим принципом педагогики является принцип изучения и обобщения профессионального опыта, позволяющего отбирать и обогащать инновационную палитру нового столетия [3, с. 156].

В связи с этим одним из направлений деятельности образовательных комплексов столичного региона, является *профессионально-педагогический инжиниринг, благодаря которому осуществляется становление педагога, реализуется системное проектирование моделей образовательного процесса. Компонентами профессионально-педагогического инжиниринга<sup>1</sup> являются интеллектуальные виды профессиональной деятельности (педагогическое мастерство и самоменеджмент педагога) и научно-образовательный менеджмент (менеджмент-маркетинговое пространство и паттерн<sup>2</sup> инжиниринга).*

Современному образованию уже не нужен учитель, привыкший действовать по инструкции репродуктивно и чаще всего неспособный к самостоятельному выбору. Обществу необходим педагог-менеджер, организатор учебного процесса, который способен облегчить процесс решения многих задач, возникающих в процессе жизни и

---

<sup>1</sup> Инжиниринг (англ. engineering) – управление, разработка, проектирование, технология.

<sup>2</sup> Паттерн (анг. pattern) – модель, система, структура.

деятельности детей и молодежи; осуществляющий управление все-сторонним развитием и оказывающий им помощь и поддержку. Ведущую роль в деятельности образовательных комплексов занимает деятельность педагога-менеджера.

Педагогу-менеджеру образовательного процесса, помимо знаний в области психологии, педагогики и методики, необходимо постоянно повышать уровень управленческих навыков.

Каждый педагог, утверждает В.П. Симонов, по сути своей, является менеджером воспитательно-познавательного процесса (как субъект управления им), а руководитель учебной организации – менеджером учебно-воспитательного процесса в целом (как субъект управления этим процессом)» [25, с. 3].

В научной литературе термин «педагог-менеджер» имеет немало интерпретаций (таблица 2).

Императивом сегодняшнего дня является профессиональная деятельность, которая позволяет адаптироваться к меняющимся реалиям социума, развивая тем самым профессиональные умения педагога-менеджера.

Проанализировав различные модели профессиограммы педагога отечественных ученых Н.В. Кузьминой [17], А.И. Щербакова [33], В.А. Слостенина [26; 27], Е.И. Артамоновой [3] и взяв за основу системно-деятельностный подход, нами были выделены профессиональные виды деятельности педагога-менеджера современной образовательной организации (комплекс). В схеме 2 и таблице 3 представлена профессиограмма **педагога-менеджера**».

Таблица 2.

**Интерпретация термина «педагог-менеджер»**

С.С. Луткин	– человек, выстраивающий взаимоотношения с людьми, налаживающий контакт эффективного взаимодействия с ребенком для управления его развитием [20, с. 58].
А.А. Арламов	– профессионал, вносящий изменения в педагогические институты, научные знания (особенно экономики образования, менеджмента в образовании, психологии управления) в содержание и способы реализации функций управления, преобразуя собственную технологию управления педагогическим процессом [2, с. 11].

Окончание табл. 2.

Н.Н. Михайлова	– организатор, руководитель учебного процесса, управляющий образовательным учреждением: директор, завуч, председатель, президент ассоциации, руководитель службы, мастер производственного обучения, руководитель департамента образования, работник рейтингового агентства [22, с. 18].
М. Фурманэк	– человек, непрерывно подвергающий разумной критике свои педагогические и предметные знания, умения и действия; ищущий способы наилучшей организации трудовой деятельности учащихся; заботящийся о создании и развитии детского коллектива; готовящий учащихся к жизни, труду и самореализации в информационном обществе [31, с. 84]; – аниматор процесса образования; интеллектуал, проводящий самостоятельный выбор; автор личных педагогических знаний и собственного профессионального силуэта; создатель желаемых эффектов образования [31, с. 47].
М.Б. Гроссман	– специалист, профессионально осуществляющий функции обучения и воспитания на основе современных научных методов руководства [9, с. 7].
Л.В. Колясникова, В.А. Безуевская	– педагог учебно-профессиональной деятельности, владеющий набором компетенций, позволяющих выполнять обобщенные трудовые функции педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [15, с. 100].

Схема 2.

### Профессиограмма педагога-менеджера



Таблица 3.

**Профессиональные умения педагога-менеджера**

Умения	Виды деятельности
<b>Коммуникативные</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– беседа,</li> <li>– коммуникабельность,</li> <li>– общение на разнообразных уровнях,</li> <li>– общение на официальном уровне,</li> <li>– формулировка задачи в разнообразных условиях общения,</li> <li>– обсуждение проблемы,</li> <li>– выявление стратегического управления,</li> <li>– преобразование и практическая деятельность профессионально-педагогического инжиниринга,</li> <li>– управление эмоциями в процессе собеседования.</li> </ul>
<b>Адаптационные</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– саморегуляции,</li> <li>– идентификация проблемы,</li> <li>– адаптация к различным ситуациям в процессе беседы,</li> <li>– анализ проблемы и выбор ее решения,</li> <li>– соотношение приобретенной информации с профессиональной деятельностью,</li> <li>– переключение с одного вида деятельности на другой,</li> <li>– адаптация речи к интеллектуальному уровню собеседника.</li> </ul>
<b>Организационные (координирующие)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– изучение и обобщение педагогического опыта;</li> <li>– организация мероприятия (встречи, собрания с родителями, методические совещания, педагогические советы, конференции, круглые столы, конкурсы, мастер-классы, выставки обучающихся и педагогов и т. п.),</li> <li>– организация учебного процесса,</li> <li>– делегирование полномочий и разделение ответственность,</li> <li>– компиляция инструкции,</li> <li>– составление базы данных для портфолио (педагога-менеджера, организации) по различным запросам профессиональной деятельности,</li> <li>– создание «рабочей» группы для осуществления проектов,</li> <li>– видение потенциала и лимита,</li> <li>– трансляция информации,</li> <li>– творческое применение научных методов и принципов а реализации проектов.</li> </ul>
<b>Мотивационные</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мотивация к выполнению различных заданий,</li> <li>– определение и выявление у обучающихся, родителей и сотрудников существенные личностные качества (позитивные и негативные),</li> <li>– видение инновационной проблемы,</li> <li>– грамотное применение экономических и административных проекций,</li> <li>– привлечение к самостоятельной работе малоинициативных и неорганизованных обучающихся, родителей, сотрудников,</li> <li>– мотивирование партнеров, участников взаимодействия, к саморазвитию и самосовершенствованию профессионально-педагогического мастерства.</li> </ul>

*Продолжение табл. 3.*

<p><b>Умения принятия решений</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– понимание ответственности за принятое решение,</li> <li>– принятие оперативного решения (слушая слышать),</li> <li>– принятие к сведению разнообразных суждений,</li> <li>– умение творчески мыслить, модифицируя и чутко реагируя на все вокруг происходящее,</li> <li>– признание ошибочность принятого решения,</li> <li>– выявление сущности и логики педагогического процесса,</li> <li>– раскрытие закономерностей возрастного и индивидуального развития обучающихся,</li> <li>– создание флэш-кейса ресурсного поля;</li> <li>– формирование механизмов взаимодействия внутри консорциума проекта,</li> <li>– улучшение качества знания как интеллектуального товара в условиях рынка.</li> </ul>
<p><b>Исследовательские</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– анализ деятельности (личной и коллег),</li> <li>– рассмотрение фактов и событий, умение выявлять закономерности,</li> <li>– проведение исследования,</li> <li>– выявление проблемных зон инновационного поля проектов,</li> <li>– проведение анкетирования и беседы,</li> <li>– представление результатов исследования сотрудникам,</li> <li>– обобщение опыта (собственный и коллег),</li> <li>– непрерывное обучение,</li> <li>– повышение квалификации,</li> <li>– разработка и модификация методик, воспитательно-образовательных программ,</li> <li>– разработка программ дополнительного образования,</li> <li>– проведение рефлексии,</li> <li>– контент-анализ уровня личностно-профессиональных качеств педагога.</li> </ul>
<p><b>Проектно-прогнозные (прогностические)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– применение правил проектирования (выделение объекта, представление концепции, алгоритма деятельности, определение внутренних параметров и т. д.),</li> <li>– рассмотрение всевозможных факторов, характеризующих условия функционирования организации,</li> <li>– планирование программы взаимодействия,</li> <li>– формирование речевой культуры педагога,</li> <li>– применение элементов речевого этикета,</li> <li>– выбор приоритета,</li> <li>– видение (планирование) вариантов развития деятельности (взаимодействия),</li> <li>– внедрение профессионально-педагогического инжиниринга как интеграционной основы управления.</li> </ul>

Окончание табл. 3.

<b>Контролирующие</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– четкое формулирование запросов,</li><li>– определение критерий педагогического контроллинга, контроля и самоконтроля,</li><li>– установление периодичности контроля,</li><li>– осуществление и реализация образовательных услуг в условиях рынка,</li><li>– соответствие критериям качества, в соответствии со стандартами.</li><li>– разработка и реализация паттерн-инжиниринга,</li><li>– управление знаниями,</li><li>– осуществление и реализация образовательных услуг.</li></ul>
<b>Вспомогательные</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– применение компьютера, видео-, аудио-, цифровой техники,</li><li>– заполнение документации разного рода,</li><li>– и др.</li></ul>

Деятельность педагога-менеджера, рассматривается не как обесцененный процесс передачи накопленного опыта, знаний и умений, а как процесс совместной деятельности в системе «учитель-ученик-родитель», учебной и предметно-преобразующей работе, неформальном общении, реализации средств коммуникации, с использованием всех ресурсов образования.

В связи с этим, обществу необходим педагог-менеджер, организатор учебного и воспитательного процесса, который способен решать многие задачи, возникающие у детей и молодежи, всесторонне развивая и оказывая им помощь и поддержку.

Именно поэтому, *педагог-менеджер – интегративная личность, имеющая подготовку психолого-педагогической направленности, обладающая профессиональной и артистической культурой, инновационным творческим мышлением, компетентностью и имиджем, организаторскими и управленческими способностями* [34, с. 92].

Гибкая и многофункциональная система – доминанта современного образования, рассматриваемая нами как процесс формирования такой картины мира, которая смогла бы обеспечить ориентировку личности *педагога-менеджера* в разнообразных ситуациях постоянно развивающейся и меняющейся реальности.

Сегодня педагог-менеджер творит, обновляет содержание и методику обучения и воспитания, ведет исследовательскую, проектную и инновационную деятельность с целью формирования новой российской концепции педагогического самоменеджмента.



Система образования призвана задавать определенную траекторию развития человеческого потенциала, которая действительно необходима современному обществу, обеспечивая его восходящее развитие.

Ибо, *современный педагог* – это, прежде всего, *яркая индивидуальность, творческая личность, способная к развитию личностной и интеллектуальной культуры, инновационному творческому мышлению, самопознанию и осмыслению, умеющая решать проблемные ситуации, а также заинтересовывать и увлекать процессом саморазвития* [37].

Мы солидарны с профессором В.И. Третьяковым, заявляющим, что создание системы управления не только поможет сформулировать цель управленческой деятельности, выделив совокупность элементов системы и установив характер связи между ними, но и позволит реализовать управленческие действия в достижении поставленных целей [30].

Образование в любой области предполагает не только усвоение определенного комплекса знаний, но умение самостоятельно, творчески мыслить, чутко реагируя на все вокруг происходящее.

В новом тысячелетии, когда знаний становится все больше и наука движется вперед, профессия педагога приобретает особое значение для развития общества и мира науки.

### *Список литературы*

1. Андреев В.И. Саморазвитие менеджера. М.: Нар. образование, 2012. 160 с.
2. Арламов А.А. Трансформация педагогических объектов на основе психологических знаний (методологические проблемы). Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 9. Т. 53. С. 8–12.
3. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2000. 450 с.
4. Берд П. Продай себя. Тактика совершенствования Вашего имиджа. Мн.: Амалфея, 1997. 208 с.

5. Большой бухгалтерский словарь / Ред. А.Н. Азрилиян. М.: Институт новой экономики, 1999. 570 с.
6. Вейлл П. Искусство менеджмента / Пер. с англ. М.: Сирин, 2002. 203 с. (Искусство менеджмента).
7. Власова Е.З. Теоретические основы и практика использования адаптивных технологий обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб., 1999.
8. Гамзаева М.В. Формирование способности у будущих учителей к педагогическому самоменеджменту. Дис. ... канд пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2011. 174 с.
9. Гроссман И.Б. Сущность и содержание управленческой деятельности педагога // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2011. № 3. Том 17. С. 4–7.
10. Друкер П.Ф. Классические работы по менеджменту / Пер. с англ. И. Григорян, О. Медведь; Предисл. С. Писарева; Ред. Р. Пискогина. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 219 с. (Серия «Сколково»).
11. Дьяченко В.А. Инжиниринг – инструмент ускорения инновационного развития России. URL: <http://www.osp.ru/resources/releases/?rid=4193> (дата обращения: 02.12.2010).
12. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках (Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время): пер. с нем. / Автор. предис. В.М. Шепель. М.: Экономика, 1991. 232 с.
13. Иванов Б.С. Теория и методология реализации педагогической системы качества образовательного процесса в вузе: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб., 2004. 379 с.
14. Карпичев В. Самоменеджмент: Введение в проблему // Проблемы теории и практики управления. 1994. № 3. С. 103–106.
15. Колясникова Л.В., Безуевская В.А. Принципы построения содержания подготовки педагога-менеджера учебно-профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 5 (182). С. 99–104.
16. Кох Р. Принципы 80/20 / Пер. с англ. Д.И. Кахпкан. Мн.: Попурри, 2002. 352 с.

17. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук (по психологии). Ленинград, 1965. 39 с.
18. Лоренц В., Кондратьев В.В. Даешь инжиниринг! Методология организации проектного бизнеса. М.: Эксмо, 2007. 460 с.
19. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. К.: МАУП, 2002. 306 с.
20. Луткин С.С. Осмысление лидерской позиции педагога как условие развития его профессионально-педагогических компетенций // Педагогическое образование в России. 2010. № 2. С. 57–63.
21. Мижериков В.А. Управление образовательным учреждением: словарь-справочник: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Мижериков; Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 384 с.
22. Михайлова Н.Н. Подготавливаем современных педагогов-менеджеров. // Профессиональное образование. 2005. № 9. С. 18.
23. Осика Л.К. Инжиниринг объектов интеллектуальной энергетической системы. Строительство. Бизнес управление: практическое пособие. М.: Издательский дом МЭИ, 2014. 780 с.: ил.
24. Радченко И.А. Учебный словарь терминов рекламы и паблик рилейшнз / Под ред. Е.Е. Топильской. Воронеж: ВФ МГЭИ, 2007. 114 с.
25. Симонов В.П. Управление образовательным процессом в средней школе: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1992. 342 с.
26. Слостенин В.А. Педагогика: Учебник / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. 9-е изд. стереотип. М.: издательский центр «Академия», 2008. 576 с.
27. Слостенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы // Советская педагогика, 1973. № 5. С. 72–80.
28. Станиславский А.Р. Термины-транскрипции в отечественном экономическом дискурсе: инжиниринг // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2014. № 3. URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2014/03/4414>. (дата обращения: 19.09.2015)
29. Толковый словарь. Инновационная деятельность. 2-е изд., доп. / Отв. ред. В.И. Суслов. Новосибирск, 2008. 224 с.

30. Третьяков В.И. Школа: Управление качеством образования по результатам. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Перспектива, 2009. 492 с.
31. Фурманэк М. Дидактические основы подготовки будущего учителя предмета «Техника» как педагога-менеджера: На материале Республики Польша. Дис. ... д-р пед. наук: 13.00.01. Москва, 1998. 327 с.
32. Чемоданова Т.В. Система информационно-технологического обеспечения графической подготовки студентов технического вуза: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2005. 375 с.
33. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л., 1967. 167 с.
34. Якушева С.Д. Самоменеджмент и имидж педагога нового столетия / Авторитет и имидж в профессиональной деятельности педагога: Монография [под ред. С.Д. Якушевой]. Новосибирск: Изд. АНС СибАК, 2018. 208 с. С. 58-100.
35. Concise Oxford English Dictionary: For University and College Students. Oxford: Oxford University Press, 2006. 1210 p.
36. Crozier M. The company tapped: How to learn a post-industrial management. Paris. 1991.
37. Yakusheva S.D. Professional-pedagogical engineering in innovative activity of contemporary Russian education. // The collection includes The International Conference on the Transformation of Education Proceedings Held by SCIEURO in London 22-23 April 2013. Vol. 2. p. 122–132.
38. Yakusheva S.D. The development of modern school system in Russia. Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. Scientific journal. 2014. № 9-10. pp. 149–158.

### *References*

1. Andreyev V.I. *Samorazvitiye menedzhera* [Self-development manager]. М.: Nar. obrazovaniye, 2012. 160 p.
2. Arlamov A.A. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010. № 9. V. 53, pp. 8–12.
3. Artamonova Ye.I. *Filosofsko-pedagogicheskiye osnovy razvitiya dukhovnoy kul'tury uchitelya* [Philosophical and pedagogical foundations of the development of spiritual culture of the teacher]. Moskva, 2000. 450 p.

4. Berd P. *Proday sebya. Taktika sovershenstvovaniya Vashego imidzha* [Sell yourself. Tactics to improve your image]. Mn.: Amalfeya, 1997. 208 p.
5. Big accounting dictionary / Ed. A.N. Asrilian. M.: Institute of New Economics, 1999. 570 p.
6. Veyll P. *Iskusstvo menedzhmenta* [Art of Management]. M.: Sirin, 2002. 203 p. (Iskusstvo menedzhmenta).
7. Vlasova Ye.Z., Izvozchikov V.A. *Nauka i shkola*. 1999. № 5, pp. 2–9.
8. Gamzayeva M.V. *Formirovaniye sposobnosti u budushchikh uchiteley k pedagogicheskomu samomenedzhmentu* [Formation of the ability of future teachers to pedagogical self-management]. Makhachkala, 2011. 174 p.
9. Grossman I.B. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*. 2011. № 3. Vol. 17, pp. 4–7.
10. Druker P.F. *Klassicheskiye raboty po menedzhmentu* [Classic management work] / ed. R. Piskotina. M.: Al'pina Biznes Buks, 2008. 219 p.
11. D'yachenko V.A. *Inzhiniring – instrument uskoreniya innovatsionnogo razvitiya Rossii* [Engineering is a tool for accelerating Russia's innovative development]. <http://www.osp.ru/resources/releases/?rid=4193>
12. Zayvert L. *Vashe vremya – v vashikh rukakh (Sovety rukovoditelyam, kak effektivno ispol'zovat' rabocheye vremya)* [Your time is in your hands (Advice to managers on how to efficiently use working time)]. M.: Ekonomika, 1991. 232 p.
13. Ivanov B.S. *Teoriya i metodologiya realizatsii pedagogicheskoy sistemy kachestva obrazovatel'nogo protsessa v vuze* [Theory and methodology of the implementation of the pedagogical quality system of the educational process in the university]. SPb., 2004. 379 p.
14. Karpichev V. *Problemy teorii i praktiki upravleniya*. 1994. № 3, pp. 103–106.
15. Kolyasnikova L.V., Bezuyevskaya V.A. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017. № 5 (182), pp. 99–104.
16. Kokh R. *Printsipy 80/20* [Principles 80/20]. Mn.: Popurri, 2002. 352 p.
17. Kuz'mina N.V. *Psikhologicheskaya struktura deyatelnosti uchitelya i formirovaniye yego lichnosti* [Psychological structure of the teacher and the formation of his personality]. Leningrad, 1965. 39 p.
18. Lorents V., Kondrat'yev V.V. *Dayesh' inzhiniring! Metodologiya organizatsii proyektного biznesa* [Give engineering! Methodology of the organization of project business]. M.: Eksmo, 2007. 460 p.

19. Lukashovich N.P. *Teoriya i praktika samomenedzhmenta* [Theory and practice of self-management]. K.: MAUP, 2002. 306 p.
20. Lutkin S.S. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 2010. № 2, pp. 57–63.
21. Mizherikov V.A. *Upravleniye obrazovatel'nyim uchrezhdeniyem: slovar'–spravochnik: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeniy* [Management of an educational institution: Dictionary – Handbook: Proc. allowance for stud. higher studies. institutions]; ed. P.I. Pidkasis-togo. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2010. 384 p.
22. Mikhaylova N.N. *Professional'noye obrazovaniye*. 2005. № 9. P. 18.
23. Osika L.K. Engineering objects of the intellectual energy system. Building. Business management: a practical guide. M.: Publishing House MEI, 2014. 780 p.
24. Radchenko I.A. Educational glossary of advertising and public relations / Ed. HER. Topilskoy. Voronezh: VF IPEI, 2007. 114 p.
25. Simonov V.P. *Upravleniye obrazovatel'nyim protsessom v sredney shkole* [Management of the educational process in high school]. Moskva, 1992. 342 p.
26. Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyanov Ye.N. *Pedagogika* [Pedagogy]; ed. V.A. Slastenina. M.: izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2008. 576 p.
27. Slastenin V.A. *Sovetskaya pedagogika*, 1973. № 5, pp. 72–80.
28. Stanislavskiy A.R. *Ekonomika i menedzhment innovatsionnykh tekhnologiy*. 2014. № 3. <http://ekonomika.snauka.ru/2014/03/4414>
29. Explanatory Dictionary. Innovative activity. 2nd ed., Ext. / Ed. ed. IN AND. Suslov. Novosibirsk, 2008. 224 p.
30. Tretyakov V.I. School: Education quality management by results. 2nd ed., Pererab. and add. M.: Perspective, 2009. 492 p.
31. Furmanek M. *Didakticheskiye osnovy podgotovki budushchego uchitelya predmeta “Tekhnika” kak pedagoga-menedzhera: Na materiale Respubliki Pol'sha* [Didactic basics of preparing the future teacher of the subject “Technique” as a teacher-manager: Based on the Republic of Poland]. Moskva, 1998. 327 p.
32. Chemojanova T.V. *Sistema informatsionno–tekhnologicheskogo obespecheniya graficheskoy podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza* [The system of information technology support graphic training of students of a technical college]. Yekaterinburg, 2005. 375 p.
33. Shcherbakov A.I. *Psikhologicheskkiye osnovy formirovaniya lichnosti sovetskogo uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*

- [Psychological foundations of the formation of the personality of the Soviet teacher in the system of higher pedagogical education]. L., 1967. 167 p.
34. Yakusheva S.D. *Samomenedzhment i imidzh pedagoga novogo stoletiya / Avtoritet i imidzh v professional'noy deyatel'nosti pedagoga* [Self-management and image of the teacher of the new century / Authority and image in the professional activity of the teacher]: Monograph [ed. S.D. Yakusheva]. Novosibirsk: Izd. ANS SibAK, 2018. 208 p., pp. 58–100.
35. Concise Oxford English Dictionary: For University and College Students. Oxford: Oxford University Press, 2006. 1210 p.
36. Crozier M. The company tapped: How to learn a post-industrial management. Paris. 1991.
37. Yakusheva S.D. Professional-pedagogical engineering in innovative activity of contemporary Russian education. *The collection includes The International Conference on the Transformation of Education Proceedings Held by SCIEURO in London 22-23 April 2013*. Vol. 2, p. 122–132.
38. Yakusheva S.D. The development of modern school system in Russia. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. Scientific journal. 2014. № 9–10, pp. 149–158.

### ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Якушева Светлана Дмитриевна**, ректор, кандидат педагогических наук, доцент  
*АНО ДПО «Институт профессионально-педагогического инжиниринга»*  
ул. Перерва, 55-91, г. Москва, 109451, Российская Федерация  
[jawa57@mail.ru](mailto:jawa57@mail.ru)

### DATA ABOUT THE AUTHOR

**Yakusheva Svetlana Dmitrievna**, Rector, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), Associate Professor  
*Institute of Professional Pedagogical Engineering*  
55, apt. 91, Pererva, Moscow, 109451, Russian Federation  
[jawa57@mail.ru](mailto:jawa57@mail.ru)  
SPIN-code: 4037-7851  
ORCID: 0000-0003-2370-7191

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://ej.soc-journal.ru/submissions.html>)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

### Требования к оформлению статей

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0 по тексту
Рисунки	(1)
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ ИСТОЧНИКОВ**



## Обязательная структура статьи

**УДК**

**ЗАГЛАВИЕ** (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

**Аннотация** (на русском языке)

**Ключевые слова:** отделяются друг от друга точкой с запятой  
(на русском языке)

**ЗАГЛАВИЕ** (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

**Аннотация** (на английском языке)

**Ключевые слова:** отделяются друг от друга точкой с запятой  
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

- 1. Введение.**
- 2. Цель работы.**
- 3. Материалы и методы исследования.**
- 4. Результаты исследования и их обсуждение.**
- 5. Заключение.**
- 6. Информация о конфликте интересов.**
- 7. Информация о спонсорстве.**
- 8. Благодарности.**

**Список литературы**

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

**References**

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ**

**Фамилия, имя, отчество полностью**, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

*Электронный адрес*

*SPIN-код в SCIENCE INDEX:*

### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Фамилия, имя, отчество полностью**, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

*Электронный адрес*

## **AUTHOR GUIDELINES**

(<http://ej.soc-journal.ru/en/submissions.html>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

### **Requirements for the articles to be published**

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

**DO NOT USE FOOTNOTES  
AS REFERENCES**

## Article structure requirements

**TITLE** (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

**Abstract** (in English)

**Keywords:** separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

### References

References text type should be Chicago Manual of Style

### DATA ABOUT THE AUTHORS

**Surname, first name (and patronymic) in full**, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

*E-mail address*

*SPIN-code in SCIENCE INDEX:*

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PROBLEMS OF TEACHING ACADEMIC DISCIPLINES TO FOREIGN STUDENTS AT THE NORTHERN STATE MEDICAL UNIVERSITY <b>Khokhlova L.A., Dynkov S.M., Kiseleva L.G., Tikhonova E.V., Trokhova M.V., Kolodkina O.F.</b> .....	6
ОСОБЕННОСТИ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧИКОВ <b>Аксенова Д.А., Гашков С.А., Твердохлебов С.Г., Тимофеева С.П.</b> .....	15
ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <b>Борисова Л.П., Никифорова Е.П., Макарова Р.П.</b> .....	26
ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ ВО ФРАНЦИИ <b>Воробьева С.Г., Воробьева А.Ю., Крашенинникова Е.И.</b> .....	39
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА <b>Гитман Е.К., Соловьева С.И.</b> .....	49
ПОВЫШЕНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА <b>Гитман Е.К., Тохтуева Т.В.</b> .....	68
ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (1960–1970 ГГ.): ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ <b>Жданова Т.А.</b> .....	81

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКИХ СТИХОВ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО <b>Журавлева Е.А.</b> .....	111
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЖЕНЩИН, ЗАНЯТЫХ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ <b>Колбасин В.Н.</b> .....	128
МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ СПАРТАКИАДЫ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МЧС РОССИИ НА ОСНОВЕ СРЕДОВОГО ПОДХОДА <b>Маринич Е.Е., Шипилов Р.М., Шарбанова И.Ю., Ишухина Е.В.</b> .....	141
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ <b>Миронов А.Г., Цыплакова С.А., Сидорова Д.Г.</b> .....	157
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ <b>Саввинова А.Д.</b> .....	169
МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МАГИСТРАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ <b>Финогенова О.Н., Денисенко Ф.Н.</b> .....	190
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ РОСГВАРДИИ <b>Щербakov С.О., Наумов П.Ю., Дьячков А.А.</b> .....	208
НОВЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ <b>Яковлева Э.Н., Воителева Г.В., Красилова И.Е.</b> .....	219

<b>САМОМЕНЕДЖМЕНТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА</b> <b>Якушева С.Д.</b> .....	242
<b>ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ</b> .....	264

## CONTENTS

### EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ В СЕВЕРНОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ <b>Хохлова Л.А., Дыньков С.М., Киселева Л.Г., Тихонова Е.В., Трохова М.В., Колодкина О.Ф.</b> .....	6
THE PROBLEMS OF TRANSLATION TRAINING OF INTERPRETER-STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES <b>Aksenova D.A., Gashkov S.A., Tverdokhlebov S.G., Timofeeva S.P.</b> ....	15
TEXTOCENTRIC APPROACH TO TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL <b>Borisova L.P., Nikiforova E.P., Makarova R.P.</b> .....	26
TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACHES TO THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL RESULTS IN FRENCH SCHOOLS <b>Vorobieva S.G., Vorobieva A.Yu., Krasheninnikova E.I.</b> .....	39
PROBLEMS OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION OF COLLEGE STUDENTS <b>Gitman E.K., Soloveva S.I.</b> .....	49
INCREASE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES COMPETENCE OF EMPLOYEES OF EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM <b>Gitman E.K., Tokhtueva T.V.</b> .....	68
THE ORGANIZATION OF SCIENTIFIC-RESEARCH WORK OF STUDENTS WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A TECHNICAL COLLEGE (1960–1970): THE DIDACTIC ASPECT <b>Zhdanova T.A.</b> .....	81



CHILDREN'S RHYMES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS) <b>Zhuravleva E.A.</b> .....	111
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CAREER ORIENTATIONS IN WOMEN EMPLOYED IN THE SOCIAL SPHERE <b>Kolbasin V.N.</b> .....	128
ORGANIZATION AND MANAGEMENT MODEL OF SPORTS CONTESTS AMONG THE PERSONNEL AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF EMERCOM OF RUSSIA BASED ON ENVIRONMENTAL APPROACH <b>Marinich E.E., Shipilov R.M., Sharabanova I.Yu., Ishuhina E.V.</b> .....	141
FORMATION OF ENVIRONMENTAL ORIENTATION OF STUDENT'S MENTALITY <b>Mironov A.G., Tsyplakova S.A., Sidorova D.G.</b> .....	157
MODEL OF LINGUISTIC CONCEPTS FORMATION AND DEVELOPMENT IN THE NATIVE LANGUAGE CLASSES IN 5–7TH GRADERS <b>Savvinova A.D.</b> .....	169
MOTIVATION OF MASTER'S DEGREE STUDENTS OF ENGINEERING PROGRAMME TO LEARNING FOREIGN LANGUAGES <b>Finogenova O.N., Denisenko F.N.</b> .....	190
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF FUTURE OFFICERS OF ROSGVARDIA <b>Shcherbakov S.O., Naumov P.Yu., Dyachkov A.A.</b> .....	208
NEW APPROACH TO ASSESSMENT OF COMPETENCES IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL TEACHER TRAINING <b>Yakovleva E.N., Voiteleva G.V., Krasilova I.Y.</b> .....	219
SELF-MANAGEMENT IN THE ACTIVITIES OF THE TEACHER OF THE MODERN EDUCATIONAL COMPLEX <b>Yakusheva S.D.</b> .....	242
<b>RULES FOR AUTHORS</b> .....	264

### **ДОСТУП К ЖУРНАЛУ**

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

### **OPEN ACCESS POLICY**

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology  
are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://ej.soc-journal.ru/>

Подписано в печать 30.11.2018. Дата выхода в свет 30.11.2018. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 19,52. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ SISP911/018. Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская». Адрес типографии: ул. Пресненский Вал, д. 27 стр. 24, г. Москва, 123557 Россия.