

ISSN 2218-7405 (online)

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Основан в 2009 г.
Том 8, № 1
2017



Главный редактор – канд. пед. наук **В.Н. Абросимов**
Зав. редакцией – **Т.А. Магсумов**
Ответственный секретарь редакции – **Я.А. Максимов**
Технический редактор, администратор сайта – **Ю.В. Бяков**
Компьютерная верстка, дизайн – **Р.В. Орлов**

SOCIETY OF RUSSIA: EDUCATIONAL SPACE, PSYCHOLOGICAL STRUCTURES AND SOCIAL VALUES

Founded in 2009
Volume 8, Number 1
2017



Editor-in-Chief – **V.N. Abrosimov, PhD**
Deputy Editor-in-Chief – **T.A. Magsumov**
Executive Secretary – **Ya.A. Maksimov**
Support Contact – **Yu.V. Byakov**
Design and Layout – **R.V. Orlov**

Красноярск, 2017
Научно-Инновационный Центр

Krasnoyarsk, 2017

Science and Innovation Center Publishing House

12+

Современные исследования социальных проблем, Том 8, № 1, 2017, 206 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).

Адрес редакции, издателя и для корреспонденции:

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

E-mail: sisp@nkras.ru

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

Учредитель и издатель:

Издательство ООО «Научно-инновационный центр»

Society of Russia: educational space, psychological structures and social values, 2017, Volume 8, Number 1, 2017, 206 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).

Address for correspondence:

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

E-mail: sisp@nkras.ru

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

Published by Science and Innovation Center Publishing House

Члены редакционной коллегии

Широкалова Галина Сергеевна – доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой философии, социологии и политологии Нижегородской государственной сельскохозяйственной академии;

Зубова Яна Валерьевна – доктор социологических наук, профессор кафедры Менеджмент, Филиал Ухтинского государственного технического университета в г. Усинске;

Кисляков Павел Александрович – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной и общей психологии ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет»;

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал);

Ившина Галина Васильевна – заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ имени А.Н. Туполева;

Аминов Тахир Мажитович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы;

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Казанского национального исследовательского технологического университета;

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии Дальневосточного Федерального университета;

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и яковлеведения, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»;

Серов Николай Викторович – доктор культурологии, профессор кафедры философии и культурологии Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы;

Фролов Илья Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра электроники, телекоммуникаций и компьютерных технологий, ГОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет»;

Денисенко Фелицата Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства, иностранных языков, информатики и частных методик Филиала ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» в г. Железногорске;

Бобкова Елена Юрьевна – руководитель Специализированного отделения Объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование» при Российской академии образования, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дизайн и гуманитарные дисциплины» (Самарский казачий институт индустрии питания и бизнеса (филиал) ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый Казачий Университет));

Трушников Денис Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования;

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, Современная гуманитарная академия (Новосибирский филиал);

Финогенова Ольга Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»;

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии факультета (морально-психологического обеспечения), Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России;

Мостицкая Наталья Дмитриевна – кандидат культурологии, доцент, Московский государственный университет культуры и искусств.

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2017

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**EDUCATIONAL
AND PEDAGOGICAL
STUDIES**

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-6-17
УДК 378.03.015

ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА НАРОДА САХА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ

Борисова Т.М.

Статья посвящена актуальной, в условиях совершенствования системы образования в России, политико-экономической реальности, теме нравственного воспитания будущих педагогов посредством духовной культуры народа саха.

Цель. Предметом анализа выступают педагогические условия воспитания нравственных ценностей посредством духовной культуры народа саха. Автор ставит целью раскрыть значение духовной культуры народа в воспитании нравственных ценностей у будущих педагогов.

Метод и методология проведения работы. Основу исследования образуют теоретико-методологический анализ, анализ собственно и передового педагогического опыта, диагностические методы.

Результаты. Результаты работы заключаются в том, что автор отмечает значительное повышение уровня сформированности нравственных ценностей у студентов экспериментальной группы.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены учителями, преподавателями в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: ценности; нравственность; духовная культура; педагоги; студенты.

FORMATION OF MORAL VALUES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTES

Borisova T.M.

Purpose. The article is devoted, in terms of improving the education system in Russia, political and economic reality, the subject of moral

education of future teachers. The subject of analysis are the pedagogical conditions of education of moral values. The author aims to reveal the value of the spiritual culture of the people in the education of moral values at the future teachers.

Methodology. *The basis of the research form the theoretical and methodological analysis, equity and advanced pedagogical experience, diagnostic methods.*

Results. *The results concluded that the author notes a significant increase in the level of formation of moral values in students of the experimental group.*

Practical implications. *The proposed system of pedagogical conditions, technologies, forms and methods as a holistic innovation process can be used in the work of teachers and educators of secondary schools, employees of institutions of additional education.*

Keywords: *value; moral; spiritual culture; teachers; students.*

Современное российское общество продолжает переживать переходный период, характеризующийся сложностью и противоречивостью социально-экономических, политических и культурных процессов. Происходящий в стране глубокий системный кризис вызвал толчок к конфликту ценностей, а значит, и их переоценки, что повлекло за собой такие явления как бездуховность, безразличие некоторой части молодежи к этническим и общечеловеческим ценностям. Возникает противоречие между потребностью, желанием в нравственном самосовершенствовании молодежи и проявлением форм девиантного поведения некоторой части молодежи (преступность, терроризм, межнациональные конфликты, алкоголизм, наркомания и т.д.).

Педагог, которого сегодня ждет школа, должен быть высокодуховной личностью, обладающей обширными знаниями в области морали, имеющей твердые нравственные принципы, способной на самостоятельные нравственные решения и поступки. Для студентов педагогического института духовная культура – это личностно и профессионально значимое качество, так как педагог есть воспитатель, призванный быть носителем общечеловеческих ценностей,

образцом высоконравственного поведения и высокой культуры межличностного общения. Исходя из вышеизложенного, актуализируется ряд факторов, среди которых: необходимость в разработке и внедрении педагогических условий, систем и технологий, обеспечивающих достижение высокого уровня сформированности нравственных ценностей у студентов; использование воспитывающего потенциала духовной культуры народа, как эффективного средства нравственного воспитания молодежи; решение противоречия между потребностью в формировании нравственных ценностей у студентов и недостаточной разработанностью его содержательного и методического аспектов в традиционной системе нравственного воспитания.

«Ценностные отношения – это отношения человека к наивысшим ценностям, таким, как человек, жизнь, общество, труд, познание, но это и совокупность общепринятых, выработанных культурой отношений, таких, как совесть, справедливость, равенство, когда само отношение выступает в качестве ценности» [120, с. 427]. Общим для ученых, разрабатывающих это направление в образовании, является обращение к общественной морали, признание ее роли в воспитании нравственности: «Нравственность конкретного человека есть освоенная, внутренне принятая общественная мораль, регулирующая его индивидуальное поведение, опирающаяся на мировоззренческие убеждения и чувство совести» [94, с. 269]. Кроме общественной морали для нравственного развития личности огромную роль играют ее собственные ошибки и решения. Выдающийся ученый В.Г. Иванов пишет: «Для нравственного развития личности плодотворнее самому совершить ошибку, ее пережить, прочувствовать и исправить, чем взять готовое, правильное, но не пережитое в собственном опыте решение» [63, с. 127].

«Каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности» [6, с. 107]. В центре внимания нравственных ценностей находятся такие базовые ценности, как истина, добро, красота, чувство долга, совесть. Особенно примечательны здесь слова выдающегося педаго-

га В.А. Сухомлинского, который писал: «Воспитание – это прежде всего человековедение» [137, с. 8]. Эту же концепцию утверждает и великий философ И. Кант, который излагал: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [78, с. 35]. Излагая свою этическую концепцию в «Метафизике нравов», Кант рассматривал моральное чувство как восприимчивость к удивлению и неудовольствию, соотносил его с законом долга.

Приводим следующие основные положения работы:

Первое: Модель педагогической технологии по формированию нравственных ценностей у студентов на основе духовной культуры народа саха в дополнительном образовании, представляющая собой совокупность условий, средств, способов и приемов как целостный педагогический процесс.

Второе: Система педагогических условий, обеспечивающая формирование нравственных ценностей у студентов в дополнительном образовании на основе духовной культуры народа саха (рациональное сочетание этнического и общечеловеческого в формировании личности, педагогический потенциал духовной культуры народа саха, педагогическая технология).

Третье: Критериально-диагностирующий инструментарий по определению сформированности нравственных ценностей у студентов физкультурного вуза в дополнительном образовании на основе духовной культуры народа саха.

По первому положению, нами рассматривается организация, содержание и методика опытно-экспериментального исследования по формированию нравственных ценностей у студентов на основе духовной культуры народа саха. Опытно-экспериментальная работа имела целью доказать, что внедрение педагогического потенциала духовной культуры народа саха в образовательный процесс в значительной мере способствует формированию нравственных ценностей у студентов физкультурного вуза.

Развитию потребности студентов в нравственных ценностях способствовало содержание экспериментальной программы по курсу

«Духовно-нравственное воспитание». Основными промежуточными задачами второго этапа эксперимента являлись: воспитание у студентов установки на доброжелательное отношение друг к другу, развивать отношения сотрудничества, сплоченности, коллективизма. Реализация поставленных задач основывалась на мотивации студентов и их заинтересованности в личностном культурном росте в процессе формирования нравственных ценностей на основе духовной культуры народа саха. В основу изучения духовной культуры народа саха легли следующие принципиальные положения: процесс изучения духовной культуры создает возможности для формирования мировоззрения, взглядов, убеждений и нравственных ценностей, необходимых современному человеку, будущему педагогу; духовно-нравственный потенциал произведений якутских писателей, поэтов, художников, музыкантов порождает особую систему гуманистических ценностей-убеждений; в процессе изучения духовной культуры народа саха формируются такие ценности, как терпимость, честность, патриотизм, познавательная потребность, чуткость, активная жизненная позиция и др.; нравственные категории общения являются более важными, чем учебно-теоретические задачи; личность преподавателя оказывает непосредственное влияние на формирование ценностного сознания студента; основополагающим методом общения между людьми как в учебной, так и во всякой иной сфере деятельности является духовный контакт и диалог; формирование духовного аспекта личности – важнейшая задача воспитательного процесса; развитие рефлексивно-оценочных свойств личности, направленных на самооценку, самовыражение, самосовершенствование и самопознание становится важнейшей частью воспитания; процесс формирования нравственных ценностей является системным, непрерывным, непрекращающимся с получением высшего образования.

Ключевая ценность программы – попытка подготавливать студентов правильно строить свою жизнь, привитие понятия «собственная жизнь зависит от самих себя», к выбору жизненной дороги в границах культуры. Наивысшие ценности жизни в качестве пред-

мета осмысления включены в программу как система. Вся система программы концентрируется на понятии «витагенная педагогика». «(vita – по-латински «жизнь») обучение, основанное на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях» [75, с. 87]. Система программы строится по блокам. Такое введение неслучайно, ибо проблемы жизни, которые вечно решает каждый человек, напрямую связаны с отношением, в первую очередь, именно к этим наивысшим ценностям: «человек», «жизнь», «мораль», «духовный мир», «самосовершенствование». Наивысшие ценности стягивают в единый узел всю совокупность жизненных задач, разрешаемых человеком.

По второму положению прослеживался процесс реализации модели педагогической технологии и поэтапное изложение ее влияния на духовно-нравственное становление личности студентов. Этому способствовало систематическое проведение занятий по специально разработанной модели педагогической технологии. Это – занятия-диспуты, которые повысили интерес студентов к духовной культуре родного народа, развивали их умение анализировать, высказывать свое мнение, определять свои потребности в нравственных ценностях. Модель педагогической технологии содержит четыре компонента: информационно-содержательный, организационно-деятельностный, коммуникативно-творческий и рефлексивно-оценочный.

Нами была разработана и введена в практику педагогическая модель по формированию нравственных ценностей у студентов на основе духовной культуры народа саха. Понятие модели мы понимаем в инструментальном значении как план осуществления учебно-воспитательного процесса, основу, которую составляет совместная деятельность студентов и преподавателя. Педагогическая модель содержится внутри программы и включает описание принципов, схему обоснования процесса формирования нравственных ценностей у студентов на основе духовной культуры народа саха, технологические компоненты данного процесса. Педагогическая модель отражает закономерности и условия формирования «духовно

красивого человека». В ней предусмотрены педагогические условия и механизмы формирования нравственных ценностей у студентов через структурные компоненты.

Для обеспечения результативности педагогической модели по формированию нравственных ценностей на основе духовной культуры народа саха, мы считаем необходимым предусмотреть четыре компонента:

1. Информационно-содержательный (экспериментальная программа витагенная информация).
2. Организационно-деятельностный (формы организации, средства, методы, приемы).
3. Коммуникативно-творческий (диалог, дискуссия, рисование – выражение красками, изображением своих чувств, воображений).
4. Рефлексивно-мотивационный (рефлексия, анализ, интериоризация).

Так, формирование нравственных ценностей у студентов института на основе духовной культуры народа саха представляло собой относительно самостоятельную педагогическую систему. В эксперименте исследование осуществлялось поэтапно.

Первый этап экспериментальной работы – этап актуализации процесса формирования нравственных ценностей был направлен на развитие мотивационного компонента. Второй этап – этап усвоения сущности влияния духовной культуры народа саха на формирование нравственных ценностей способствовал развитию содержательного компонента. Третий этап – этап практического применения нравственных ценностей обеспечил формирование деятельностного компонента.

По третьему положению, нами выделяются четыре критерия сформированности нравственных ценностей у студентов: когнитивный, чувственно-эмоциональный, мотивационно-рефлексивный и деятельностный. Показателем когнитивного критерия является наличие знаний о нравственных ценностях, их осознанность, полнота, системность, конкретность, прочность. Показателем

эмоционально-чувственного критерия является позитивное отношение к человеку, моральным нормам общества, принятие их как своих собственных и потребность следовать им. Показателем мотивационно-рефлексивного критерия является способность к самоанализу, самовоспитанию и самосовершенствованию. Показателем четвертого – деятельностно-поведенческого критерия является устойчивость и активность нравственного поведения во всех жизненных ситуациях, использование нравственных ценностей в процессе жизнедеятельности.

К концу эксперимента были выявлены различия студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням развития ценностных ориентаций. Сравнение ценностных ориентаций студентов по опытно-экспериментальной программе выявило следующие качественные отличия. Студенты, изучающие курс «Духовно-нравственное воспитание» по экспериментальной программе, показали не только широкую гуманитарную образованность, но и более устойчивые духовно-нравственные приоритеты, им свойственно брать на себя ответственность, проявлять такие ценности, как гражданственность, патриотизм, гуманизм и нетерпимость к злу и насилию. Отличает их и большая уверенность в завтрашнем дне, а также ориентация на созидание.

Итоговые замеры уровня сформированности нравственных ценностей в контрольных и экспериментальных группах были произведены с использованием тех же методик, что и на этапе констатирующего эксперимента. Как видно из приведенных в таблице данных, в экспериментальных группах на конец исследования фиксируется значительное качественное изменение уровня сформированности нравственных ценностей: в 3,5 раза увеличилось число студентов с высоким уровнем, количество студентов с низким уровнем сократилось в 5 раз, тогда как в контрольных группах эти изменения весьма незначительны. Сравнение этих результатов дает основание говорить об устойчивой положительной динамике формирования нравственных ценностей у студентов экспериментальных групп. В частности, значительно изменилось нравственное сознание мотивов

учебной деятельности, мотивов получения высшего образования. Материальные ценности – высокий доход, богатство назвали в числе приоритетных жизненных целей 15,62% опрошенных (против 53,8% на начало эксперимента). Одновременно с уменьшением данного показателя в экспериментальных группах значительно возрос показатель осознания общественной ценности профессии педагога и собственного служения на благо людям, он составил 73,4% против 41,02% в начале эксперимента. Далее, наблюдается повышение уровня сформированности нравственных ценностей у студентов экспериментальных групп по всем четырем критериям в среднем на 25%, тогда как в контрольных группах этот рост составляет 5%. Таким образом, эксперимент подтвердил эффективность предлагаемой нами модели педагогической технологии, воспитывающего потенциала духовной культуры народа саха и реализации системы педагогических условий, обеспечивающих формирование у студентов нравственных ценностей.

В заключении мы приходим следующим основным выводам:

1. Экспериментально проверена эффективность модели педагогической технологии по формированию нравственных ценностей у студентов на основе духовной культуры народа саха.

2. В качестве критериев и показателей сформированности нравственных ценностей у студентов были выделены когнитивный, эмоционально-чувственный, мотивационно-рефлексивный и деятельностно-поведенческий критерии. Основными показателями сформированности нравственных ценностей были определены: знания, познавательные интересы, развитость нравственных чувств, гуманистическая ориентированность личности, самопознание, самосовершенствование и моральный самоконтроль, устойчивый нравственный выбор ценностей, осознание нравственного значения общественной и профессиональной деятельности, интерес к духовной культуре родного народа, понимание ее роли в формировании нравственного сознания молодого поколения и отдельной личности.

3. Обоснованы педагогические условия формирования нравственных ценностей у студентов на основе духовной культуры народа

сах (экспериментальная программа, педагогическая технология, литературный кружок, курс по выбору).

4. Качественные и количественные показатели, полученные в ходе проведенного опытно-экспериментального исследования, дают основание утверждать, что выдвинутая нами гипотеза правомерна, а полученные результаты являются следствием разработанной нами экспериментальной программы по формированию нравственных ценностей у студентов на основе духовной культуры народа саха.

5. В интересах повышения эффективности нравственного воспитания студентов в массовой педагогической практике нами разработаны научно-практические рекомендации, ориентирующие на вариативное использование полученных результатов.

Список литературы

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. Субъективные факторы становления авторитета учителя. М: Академия, 1999. 107 с.
2. Амонашвили Ш.А Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Мн.: Университетское, 1990. 560 с.
3. Абрамова М. Гуманистические представления в культуре народов Якутии. М.: Академия, 2003. 215
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Р/на Дону: Издательского Ростовского педагогического университета. 2000. 352 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. 432 с.
6. Емельянова И.Н. Теория и методика воспитания. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
7. Иванов В.Г. Этика: Воспитательная функция морали. М.: Питер, 2006. 127 с.
8. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. М.: Педагогическое общество России, 2001. 224 с.
9. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. Ростов-на-Дону, 2006. С. 34–56.

10. Лихачев Б.Т. Педагогика: Мораль как форма общественного сознания, воздействия и воспитания. М.: Юрайт, 1996. 269 с.
11. Пидкасистый П.И. Педагогика: Ценностные отношения как содержание воспитательного процесса. М.: Педагогическое общество России, 1998. 427 с.
12. Петрова В.И. Азбука нравственного взросления. СПб: Питер, 2007. 304 с.
13. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям [Текст]: Школа радости. Киев: Радянська школа, 1972. С. 8.
14. Rokeach M. The nature of human values. New York Free Press, 1973. P. 6.

References

1. Andriadi I.P. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva. Sub"ektivnye faktory stanovleniya avtoriteta uchitelya* [Basics of pedagogical skills. Subjective factors of becoming a teacher authority]. Moscow, 1999, 107 p.
2. Amonashvili Sh.A. *Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo processa* [A personal-humane basis of the pedagogical process]. Mn.: Universitetskoe, 1990, 560 p.
3. Abramova M. *Gumanisticheskie predstavleniya v kul'ture narodov Yakutii* [Humanistic representations in the culture of the peoples of Yakutia]. Moscow: Akademiya, 2003, 215 p.
4. Bondarevskaya E.V. *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Theory and practice of student-centered education]. R/na Donu: Izdatel'skogo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta, 2000, 352 p.
5. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya* [Education Philosophy]. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Flinta, 1998, 432 p.
6. Emel'yanova I.N. *Teoriya i metodika vospitaniya* [Theory and Methods of Education]. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008, 256 p.
7. Ivanov V.G. *Ehtika: Vospitatel'naya funkciya morali* [The educational function of morality]. M.: Piter, 2006, 127 p.
8. Ksenzova G.YU. *Perspektivnye shkol'nye tekhnologii* [Prospective school technology]. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001, 224 p.

9. Kukushin, V.S. *Obshchie osnovy pedagogiki* [General principles of pedagogy]. Rostov-na-Donu, 2006, pp. 34–56.
10. Lihachev B.T. *Pedagogika: Moral' kak forma obshchestvennogo soznaniya, vozdeystviya i vospitaniya* [Pedagogy: Morality as a form of social consciousness, influence and upbringing]. M.: YUrajt, 1996, 269 p.
11. Pidkastyj P.I. *Pedagogika: Cennostnye otnosheniya kak sodержanie vospitatel'nogo processa* [Pedagogy: Value relations as the content of educational process]. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1998, 427 p.
12. Petrova V.I. *Azbuka npravstvennogo vzrosleniya* [Moral ABCs of growing up] SPb: Piter, 2007, 304 p.
13. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam: SHkola radosti* [Heart is given to children: the joy of school]. Kiev: Radyans'ka shkola, 1972, P. 8.
14. Rokeach M. The nature of human values. New York Free Press, 1973. P. 6.

ДАНИЕ ОБ АВТОРЕ

Борисова Татьяна Михайловна, доцент кафедры начального образования, кандидат педагогических наук
Северо-Восточный федеральный университет
ул. Белинского, 58, г. Якутск, 677000, Российская Федерация
borisovataatta@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Borisova Tatiana Mikhaylovna, Associate Professor of Elementary Education, Ph.D.
North-Eastern Federal University
58, Belinsky Str., Yakutsk, 677000, Russian Federation
borisovataatta@mail.ru

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-18-31

УДК 378

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Бочкарева Т.Н.

***Цель.** Статья посвящена проблеме подготовки будущих бакалавров в условиях компетентного подхода. Предметом анализа выступают познавательная активность студентов вузов и условия ее формирования. Автор ставит своей целью раскрыть категорию «познавательная активность» и определить ее сущность и значение в формировании профессиональной компетентности студентов вузов.*

***Результаты.** Результаты работы заключаются в том, что автор дает определение понятия «познавательная активность», рассматривает пути и средства развития активности в познании студентов, и предлагает решение проблемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов строить на основе системного подхода через средства активизации: содержание предмета; методы и приемы обучения; формы организации учения студентов. Автор предлагает условия развития познавательной активности студентов вуза.*

***Область применения результатов.** Результаты исследования могут быть применены в сфере подготовки бакалавров в учебном процессе высшего образования.*

***Ключевые слова:** познавательная активность; профессиональная компетентность; студенты вуза; системный подход; компоненты и уровни познавательной активности.*

COGNITIVE ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Bochkareva T.N.

***Goal.** The article looks at the problem of applying competency building approach when training Bachelor's degree students. University stu-*

dents' cognitive activity and its shaping are being studied. The author's goal is to specify on the concept of 'cognitive activity' and define its role in building professional competence in university students.

Results. *As the result of the study the author will define the concept of 'cognitive activity', research the ways and means of its developing in students and offer the solution to the problem of facilitating academic and cognitive activity in students by means of the system approach through the following instruments: the subject matter; educational methods and techniques; forms of student academic activity. The author specifies on the conditions for developing cognitive activity in university students.*

Scope of application of the results. *The results of the study can be applied in the Bachelor's degree training.*

Keywords: *cognitive activity; professional competence; university students; system approach; components and levels of cognitive activity.*

Одним из приоритетных задач образования на современном этапе развития общества является развитие личности, призванного претворить идеи национального возрождения страны, способного адаптироваться к часто меняющимся условиям общества.

Проблема активизации познавательной деятельности студентов является актуальной не только в педагогике, но и является серьезной социальной задачей. Проблема заключается в том, что в процессе профессиональной подготовки студент усваивает лишь те знания, который вызвал у него интерес, и в процессе его усвоения происходило интеллектуальное напряжение. Студент – это будущее общество, представитель нового поколения профессионалов. Поэтому важное значение придается его познавательной активности в образовательном процессе.

Результаты обучения студента в высшей школы определяются его активностью, где он выступает не как пассивный объект педагогического управления, а становится субъектом познавательной деятельности, формируя свою компетентность. Собственно познавательная активность студентов способна стать показателем качества процесса обучения в вузе. Эффективность организации подготовки

будущих бакалавров зависит от создания таких условий, при которых проявляется познавательная активность студентов.

Проблема исследования познавательной активности на протяжении длительного времени является привлекательной для педагогической науки. Имеющиеся научные данные доказывают, что познавательная активность представляет собой сложное по своей структуре и выполняемым функциям качество личности, не сложившееся в отчетливо описанную и разработанную систему [1].

В ряде исследований учеными отмечается, что познавательная активность указывает на наличие тесной связи между внутренней готовностью личности к умственной работе и интенсивным показателем такой готовности (Л.П. Аристова, Л.И. Божович, Н.Ф. Добрынин, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов и др.).

С другой стороны, исследователи отмечают, что познавательную активность следует рассматривать как показатель динамики взаимодействия личности с объектами познания, направленный на приобретение опыта социальной культуры и расширение системы личностных ценностей (И.Я. Лернер, Р.А. Низамов, Н.А. Половникова, М.И. Махмутов, И.Ф. Харламов, Т.И. Шамова и др.). В таком понимании изучаемого феномена акцент смещается на деятельное состояние личности в учебном процессе и обращается внимание на те педагогические условия, которые определяют это состояние.

Интересным представляется точка зрения Л.П. Аристовой, рассматривающая познавательную активность личности как проявления ее преобразовательного отношения к окружающим явлениям и предметам [2]. Отсутствие преобразовательного отношения у обучаемых не приводит к появлению познавательно активных действий: «в лучшем случае могут говорить лишь о моторности, что отнюдь не тождественно пониманию активности познания» [2, с. 98].

Как отмечает Т.И. Шамова, при освоении знаний и способов деятельности учащимися происходит целенаправленная воспроизводительная деятельность, которая является по форме активной со стороны обучаемого, но уровень активности ее будет низким [12, с. 112].

К познавательной активности побуждают такие мотивы, как: любознательность; получаемое удовольствие от процесса познания или его результатов; практическая деятельность людей, их проблемы и потребности, вынуждающие искать пути решения насущных задач, возникающих в ходе развития и совершенствования. Познавательная активность создается, выражается и оказывает влияние на качество познавательной деятельности. Разным студентам свойственна разная интенсивность активности в познании. Получение теоретических знаний становится итогом познавательной активности, которое лишь в процессе деятельности приобретает смысл [12, с. 176].

Существуют два взаимосвязанных источника, оказывающих влияние на познавательную активность. К ним относятся: 1) само обучающее воздействие, возникающее в процессе реализации основной профессиональной образовательной программы, воздействия учебника и преподавателя; 2) личный опыт студента, включающий опыт его взаимодействия с миром и результаты обучения.

Пути и средства развития активности в познании и самостоятельности учащихся рассмотрены в трудах крупного отечественного дидакта М.И. Махмутова. Им выделены следующие направления развития [8]:

- 1) организация поисковой, проблемной ситуации на занятиях;
- 2) использование принципа индивидуализации последовательно в процессе обучения;
- 3) применение системы самостоятельных работ учащихся, использование разнообразных дидактических и наглядно-технических средств, обеспечивающих более рациональную организацию занятий и активизацию деятельности обучающихся;
- 4) обеспечение связи обучения и реальной жизнью;
- 5) развитие самостоятельности и практической активности в процессе обучения.

Д.В. Вилькеев выделил основные методы познавательной активности:

- реальный и мыслительный эксперимент;
- индукция и дедукция;

- аналогия моделирование;
- гипотеза [5].

В его работах показана тесная взаимосвязь указанных методов и сделан вывод об обеспечении единства эмпирического и теоретического уровней в познании при возрастающей роли теоретического познания в научных исследованиях.

Повысить познавательную активность учащихся на основе синтеза традиционных и игровых способов обучения предлагает А.И. Дыдыкина [7]. Автором сформулированы основные тезисы, отражающие логику исследования в указанном направлении: для познавательной деятельности игра предстает как мощный активатор; мониторинг познавательной активности с применением игровых методов обучения следует проводить при помощи разработок критериев и показателей познавательной активности.

Познавательную активность как ориентировочно-исследовательскую активность, как потребность во впечатлениях, как творческую активность рассматривает С.А. Мышкина [9]. Автором были исследованы две группы студентов русской и удмуртской национальностей. На основе эмпирических данных С.А. Мышкиной сделаны следующие выводы: представители различных этногрупп имеют этнотипические стилевые характеристики познавательной активности, и эти модели представлены в культурных образцах этнической общности. Для представителей русского этноса характерны уверенность в себе, автономность, самостоятельность и при проявлении познавательной активности они опираются на собственное мнение. У представителей разных народов по разному проявляются такие качества, как обязательность, ответственность, умеренность, ориентация на мнение коллектива, на сохранение публичного образа [13].

В работе Э.И. Бергер [3] рассмотрено одно из свойств познавательной деятельности учащихся – любознательность. Автором выдвигается тезис любознательности, как первоосновы развития активной познавательной деятельности, которую во многом определяет активность подрастающей личности, ее неудовлетворение достигнутым. В результате исследований делается вывод о том,

что в процессе длительного, систематического и целенаправленного применения стимула познавательной перспективы и других сопутствующих ему педагогических стимулов, возросла любознательность учащихся, что повлияло на заметный рост их познавательной активности.

Познавательная активность связана с личными целями и намерениями, личностными потребностями. Во многом именно они определяют эмоциональное избирательное отношение к действительности. Потребность в соответствующих знаниях становится предпосылкой активной познавательной деятельности обучающихся. Стремление разрешить проблему, выйти из ситуации затруднения, решить противоречие между известными знаниями и новыми данными формирует познавательную потребность.

Таким образом, под познавательной активностью понимается интеллектуально-эмоциональный ответ на процесс познания, склонность к обучению, к выполнению личных и совместных заданий, интерес к совместной работе с преподавателем и другими студентами, стремление к практической и интеллектуальной деятельности, определяющих динамику продвижения в знаниях. Необходимо рассматривать познавательную активность как глубинный внутренний мотив, построенной на природной потребности в познании нового. Ее выраженность у обучающихся является основным условием обеспечения качества обучения и доказательством правильной организации образовательного процесса, а отсутствие становится показателем неэффективности организации обучения.

Такое педагогического явления как познавательная активность представляет собой двусторонний процесс: это форма самореализации и самоорганизации студентов; результат стараний педагога в организации учебной деятельности студента.

Т.А. Гусева предлагает такую структуру познавательной активности, в которой отражена сущность активности как самодвижения:

- регуляторный уровень;
- уровень потенциальной активности;
- динамический уровень;

- рефлексивно-оценочный уровень;
- уровень результативной активности [6, с. 13].

Автором выделены основные характерные признаки познавательной активности, входящие в базовые свойства личности, направленные на обеспечение его информационно-познавательные и регуляторно-рефлексивные устремления (ответственность, любознательность, инициативность, настойчивость, организованность). В такой структуре [6, с. 14] познавательную активность представлена как самодвижение: от мотивационного потенциала с помощью регуляции к динамическим показателям, затем к рефлексивно оцениваемому результату, каждый раз создавая новый потенциал, и так каждый раз по спирали саморазвития.

Не смотря на большой интерес исследователей к проблеме повышения познавательной активности, она по прежнему остается не решенной [11]. Пассивность студентов в вузовском обучении остается одной из серьезных затруднений в учебном процессе, вопрос повышения эффективности развития познавательной активности будущих бакалавров часто приводит к объективным трудностям жизни [16].

Кроме того, изучение нами теоретических источников показало отсутствие в психолого-педагогической литературе системного описания моделей развития и активизации познавательной активности обучающихся [14].

Разработка системы способов и приемов активизации учебной деятельности в вузе позволит разрешить проблему познавательной активности студентов, что потребует поиска действенных условий и средств обучения, активной деятельности самого преподавателя [10].

Для того, чтобы понять особенности развития данного процесса, необходимо выявить те проблемы, которые существуют в организации педагогического процесса.

Формирование профессиональных компетенций определяется уровнем профессионального самоопределения и активной познавательной деятельностью, направленной на приобретение профессиональных знаний и умений, и все это обеспечивает качество подготовки бакалавров [17].

Если познавательный интерес и профессиональный интерес становятся устойчиво доминирующими мотивами, побуждающими к активному овладению необходимыми для успешной профессиональной деятельности знаниями, умениями и навыками, то результатом их взаимодействия является формирование профессиональной направленности личности, профессионально значимых качеств.

Проведенный анализ научной литературы позволил разработать три компонента познавательной активности: мотивационный, волевой и содержательно-операционный; рассмотреть три уровня развития познавательной активности как качества личности: репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский [4].

Профессиональные компетенции формируются в два этапа – в ходе вузовского обучения и на послевузовском этапе. В ходе обучения в вузе становление бакалавров как профессионалов обеспечивается при помощи познавательной активности студентов. Послевузовский этап связан с самостоятельной профессиональной деятельностью, в процессе которого должны развиваться компетенции бакалавра до высшего уровня профессионализма. Однако базой для такого развития является его познавательная активность, сформированная в период профессиональной подготовки в вузе. Оказывая влияние на становление личности будущего бакалавра, познавательная активность формирует его отношение к самому себе, к другим людям, к производству. При этом познавательная активность становится основой формирования у студентов готовности к самоопределению в будущей профессиональной деятельности. Поэтому, познавательная активность выступает важным условием обеспечения качества обучения студентов в вузе, эффективности формирования компетенций, достижения учебно-познавательных целей.

Итак, под условиями развития познавательной активности обучающихся нами понимаются следующие:

- интерес студента в приобретении знаний;
- сформированность знаний, умений и навыков студента;
- ориентация взаимоотношений в группе на получение знаний и профессиональную компетентность;

- активный, творческий и демократический стиль педагога в учебно-воспитательном процессе вуза;
- сформированность общественного мнения на необходимость качественного образования.

Таким образом, исследование вопросов формирования познавательной активности студентов в вузе, позволил нам вывести ряд важных положений.

- Познавательная активность студента объединяет в себе два начала: природное, которое представляет нам человека как «творца в задатке»; культурное, доказывающее возможность целенаправленного развития этого качества в ходе образования личности.
- Познавательная активность развивается у человека на протяжении всей его жизни, она изменяется со сменой жизненных планов и установок личности, оказывает содействие в инновационной деятельности. Поэтому, познавательная активность одновременно и предпосылка, и результат профессионального мастерства бакалавра.

Регулятором социального поведения студента является его ценностная сфера, поэтому центральное место в процессе формирования познавательной активности должна занять его познавательная деятельность.

Исследование проблемы формирования познавательной активности студента вуза, должно строиться и основываться на целях и содержании высшего образования [15]. Профессиональные компетенции бакалавра в любом направлении включает в себя три составляющие: теоретическую, практическую и психологическую.

Теоретическая составляющая направлена на формирование целостного представления о предстоящей работе как об активном процессе.

Практическая составляющая обеспечивает подготовку будущего бакалавра к решению задач профессионального характера.

Психологическая составляющая связана с теми личностными качествами, которые необходимы в профессиональной деятельности. Выпускнику вуза необходимы такие качества личности как

адаптивность к условиям современного производства, положительная мотивация, стремление к личностному и профессиональному росту, коммуникабельность.

Установление преемственности между дисциплинами позволит формировать и развивать непрерывно познавательную активность студентов на протяжении всего обучения в вузе. Эффективность формирования познавательной активности студентов будет достигнута в том случае, если формы, методы и средства обучения, будут адекватны целям обеспечения формирования профессиональной компетентности. В этой связи необходимо уделить внимание методам формирования компонентов познавательной активности. Для усвоения знаний студентами рекомендуется применять информационно-рецептивные методы, основанных на применении специально отобранных знаний, организацию восприятия сведений, демонстрация образцов профессиональной деятельности, в которых эта информация используется на практике профессиональной деятельности.

Для усвоения способов мыслительной и практической деятельности студенту необходимо неоднократно применить знания и умения в сходной ситуации так, чтобы они стали совершенными.

Освоение опыта творческой деятельности происходит у студентов путём применения проблемных методов обучения. Введение форм проблемного обучения в учебный процесс также способствует формированию познавательной активности. Это может быть в виде проблемного изложения, частично-поисковой деятельности, исследовательской деятельности. Развитию познавательной активности способствует позитивное отношение к процессу обучения, к учебной и профессиональной деятельности, овладение практическими умениями, формирование профессиональных и личностных качеств студентов, их мотивация, когнитивная и организационная готовность к самообразованию. Все это позволит создать свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности, обеспечить профессиональной мобильности будущего бакалавра, его готовность к инновационной деятельности.

Таким образом, рассмотрев познавательную активность как психолого-педагогическую проблему, можем сделать вывод о том, что проблема познавательной активности студентов вузов на современном этапе развития в своем решении требует системного подхода. В систему средств формирования познавательной активности входят: а) содержание предмета; б) методы и приемы обучения; в) формы организации учения студентов. Применение принципа активности в обучении студентов вуза обеспечит эффективность и оптимизацию, целенаправленную самоуправляемую отражательно-преобразующую деятельность студентов.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М.: Наука, 1989. 183 с.
2. Аристова Л.П. Активность учения школьника. М., 2001. 356 с.
3. Бергер Э.И. Стимул познавательной перспективы как средство развития любознательности учащихся в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань: Каз. гос. ун-т, 1980. 19 с.
4. Бочкарева Т.Н. Влияние познавательной активности на формирование профессиональной компетентности студентов вузов: Монография. Набережные Челны: НГПУ, 2016. 180 с.
5. Вилькеев Д.В. Методы научного познания в школьном обучении. Казань: Татарское книжное издательство, 1975. 160 с.
6. Гусева Т.А. Стили познавательной активности личности студента: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2009. 31 с.
7. Дыдыкина А.И. Игра как средство активизации познавательной деятельности учащихся музыкальной школы // Современные наукоемкие технологии, 2007. №7. С. 35–36.
8. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся. Казань: Татарское книжное издательство, 1963. 80 с.

9. Мышкина С.А. Ценности как культурные факторы этнотипических стилевых характеристик познавательной активности // Вестн. Удмуртского ун-та. Психология и педагогика, 2007. № 9. С. 125–134.
10. Платонова Т.А. Экспериментальное исследование процесса порождения познавательной мотивации: Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1980. 23 с.
11. Рослякова С.В. Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. Екатеринбург: Челябинский гос. пед. ун-т, 2007. 23 с.
12. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
13. Anderson J.R. Cognitive Styles and Multicultural Populations // Journal of Teacher Education. 1988. Vol. 39 № 1.
14. Gadamer H.-G. Education is Self-Education // Journal of Philosophy of Education. Vol. 35, No. 4, 2001, pp. 531–542.
15. Merzon, E.E., Nurgatina, I.E., Bakhayeva, G.M. The Technology of Teacher Reflexive Competence Development in Modern Conditions // Review of European Studies; Volume 7, Issue 4, 2015, pp. 112–117.
16. Raven J. Quality of Life, the development of Competence, and Higher Education. Higher Education, 1984.
17. While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence// Psychological review, 1959. №66.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. *Aktivnost' i soznanie lichnosti kak sub"ekta deyatel'nosti. Psikhologiya lichnosti v sotsialisticheskom obshchestve: Aktivnost' i razvitie lichnosti* [The Individual's Consciousness of a Doer. Personality Psychology in the Socialist Society. Activity and Personality Development]. М., 1989. 183 p.
2. Aristova L.P. *Aktivnost' ucheniya shkol'nika* [Activity of the schoolboy's teaching]. М., 2001. 356 p.
3. Berger E.I. *Stimul poznavatel'noy perspektivy kak sredstvo razvitiya lyuboznatel'nosti uhashchikhsya v protsesse obucheniya* [Cognitive

- Perspective as a Stimulus for Developing Cognitive Need in Students]. Kazan: Kaz. gos. un-t, 1980. 19 p.
4. Bochkareva T.N. Vliyanie poznavatel'noy aktivnosti na formirovanie professional'noy kompetentnosti studentov vuzov [The Influence of Cognitive Activity on Building Professional Competence in University Students]. Naberezhnye Chelny: NGPU, 2016. 180 p.
 5. Vil'keev D.V. *Metody nauchnogo poznaniya v shkol'nom obuchenii* [Scientific Cognition Methods in School Education]. Kazan: Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975. 160 p.
 6. Guseva T.A. *Stili poznavatel'noy aktivnosti lichnosti studenta* [Types of Student Personal Cognitive Activity]. Novosibirsk: Novosibirskiy gos. ped. un-t, 2009. 31 p.
 7. Dydykina A.I. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2007. №7, pp. 35–36.
 8. Makhmutov M.I. *Razvitie poznavatel'noy aktivnosti i samostoyatel'nosti uhashchikhsya* [Developing Cognitive Activity and Independence in Students]. Kazan: Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1963. 80 p.
 9. Myshkina S.A. *Vestn. Udmurtskogo un-ta. Psikhologiya i pedagogika*, 2007. № 9, pp. 125–134.
 10. Platonova T.A. *Eksperimental'noe issledovanie protsessa porozhdeniya poznavatel'noy motivatsii* [Experimental Study of the Cognitive Motivation Emergence]. M., 1980. 23 p.
 11. Roslyakova S.V. *Razvitie poznavatel'noy aktivnosti uhashchikhsya podrostkovogo vozrasta v uchebnom protsesse* [Developing Cognitive Activity in Teenage Students when Studying]. Ekaterinburg: Chelyabinskii gos. ped. un-t, 2007. 23 p.
 12. Shamova T.I. *Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov* [Facilitating Educational Motivation in School Students]. M.: Pedagogika, 1982. 208 p.
 13. Anderson J.R. Cognitive Styles and Multicultural Populations. *Journal of Teacher Education*. 1988. Vol. 39 № 1.
 14. Gadamer H.-G. Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 35, No. 4, 2001, pp. 531–542.
 15. Merzon E.E., Nurgatina I.E., Bakhayeva G.M. The Technology of Teacher Reflexive Competence Development in Modern Conditionsю *Review of European Studies*; Volume 7, Issue 4, 2015, pp. 112–117.

16. Raven J. Quality of Life, the development of Competence, and Higher Education. Higher Education, 1984.
17. While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 1959. №66.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Бочкарева Татьяна Николаевна, доцент кафедры экономики и менеджмента, кандидат педагогических наук
Елабужский институт Казанского федерального университета
ул. Казанская, 89, г. Елабуга, Республика Татарстан, 423600,
Российская Федерация
tatyana-n-boch@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Bochkareva Tatyana Nikolaevna, Associate Professor of the Department of Economics and Management, Candidate of Pedagogical Sciences
Elabuga Institute of the Kazan Federal University
89, Kazanskaya, Elabuga, Republic of Tatarstan, 423600, Russian Federation
tatyana-n-boch@mail.ru

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-32-53
УДК 378.147.88

**РЕАЛИЗАЦИЯ ДОЛГОСРОЧНОЙ СТРАТЕГИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ
СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

Галишникова Е.М., Кудрявцева М.Г.

В данной статье рассматриваются вопросы разработки и реализации долгосрочной стратегии организации самостоятельной работы студентов и магистрантов средствами иностранного языка, которая позволяет спроектировать вектор дальнейшего профессионального и личностного развития будущего специалиста. Предлагаемая стратегия основывается на четырехэтапном подходе, предусматривающем интеграцию коммуникативных средств обучения с информационными технологиями, упорядочение эффективных средств и форм реализации СР и контроль, укрепление взаимосвязей преподавателя-студента, соблюдение принципа преемственности и последовательности. Были использованы методы теоретического и эмпирического исследования; описаны этапы подхода, являющегося основой самой стратегии, при помощи которых определена последовательность пошаговых элементов управляемой самостоятельной работы; сгруппированы и конкретизированы ее формы и виды; определены и уточнены критерии результативности овладения компетенциями по дисциплине «Иностранный язык». Авторы приводят данные проведенного экспериментального исследования, доказывающего положительное влияние реализации долгосрочной стратегии организации самостоятельной работы студентов на формирование профессиональной иноязычной компетенции.

Ключевые слова: *долгосрочная стратегия; студент; магистрант; иностранный язык; самостоятельная работа; контроль; профессиональные компетенции.*

LONG-TERM STRATEGY IMPLEMENTATION FOR STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN A FOREIGN LANGUAGE AS AN EFFECTIVE MEANS OF FUTURE SPECIALIST'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Galishnikova E.M., Kudryavtseva M.G.

This article deals with the development and implementation of a long-term strategy of the organization of independent work of undergraduate and graduate students by means of a foreign language, which allows designing a vector for further professional and personal development of the future specialist. The proposed strategy is based on a four-step approach, providing for the integration of communication means of training and information technology, streamlining effective means and forms of implementation of the independent work and the control, strengthening the relationships between a student and a teacher; the principle of continuity and consistency. The methods of theoretical and empirical studies were used; there were described the stages of the approach, that is the basis of the strategy itself. Based on the stages, the sequence of the controlled independent work systematic elements was defined; its forms and types were grouped and specified. The mastery performance criteria for competence in the discipline "Foreign language" were defined and refined. The authors cite data of the experimental studies proving the positive impact of the implementation of the long-term strategy of the organization of independent work of students on formation of professional foreign language competence.

Keywords: *long-term strategy; undergraduate student; graduate student; foreign language; independent work; control; professional competences.*

Введение

Актуальность проблемы разработки и реализации долгосрочной стратегии организации самостоятельной работы студентов и магистрантов средствами иностранного языка обусловлена следующими факторами: обучение в вузе предполагает увеличение количества

часов, отводимых на самостоятельную работу, расширяются возможности глубокого изучения и использования ресурсов Интернет, практикуется широкое внедрение электронных образовательных ресурсов; на новый уровень выходит самостоятельная подготовка к презентациям, выступлениям с докладами, к творческой исследовательской деятельности. Именно в процессе обучения в вузе закладываются основы становления конкурентоспособности будущих специалистов, от которых требуются умения самостоятельного принятия решений, поиска актуальной иноязычной информации, обучение в течение всей жизни. Студенты уже в период обучения должны осознавать, что самостоятельная работа, особенно в деле изучения иностранного языка, является первой ступенью их будущего карьерного роста. Между тем, в настоящее время, организация самостоятельной работы в процессе изучения иностранного языка зачастую проводится фрагментарно, сводится к выполнению домашних заданий, не систематизирована, не характеризуется преемственностью и последовательностью. Сама по себе самостоятельная работа – это сложное и неоднозначное явление, терминологически оно трактуется учеными как неотъемлемый вид учебной деятельности, выполняемый учащимися без преподавателя или при его контроле, либо это целенаправленная, активная, относительно свободная деятельность студента. Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод, что понятие «самостоятельная работа» интерпретируется с различных точек зрения: форма организации учебной деятельности (В.И. Андреев, В.Л. Ляудис, И.И. Ильясов, В.А. Слостенин) или вид учебной деятельности (О.А. Нильсон, А.В. Петровский); это может быть средство организации выполнения учебной деятельности (Л.Г. Вяткин, П.И. Пидкасистый,) либо способ учебной деятельности (И.Э. Унт). Немаловажное внимание было уделено учеными разработке категориального аппарата данной проблемы на примерах определения таких понятий как «самостоятельность», «самостоятельная работа», «самостоятельная познавательная деятельность» (Е.Я. Голант, М.А. Данилов, И.Т. Огородников, П.И. Пидкасистый, и др).

В педагогической литературе существуют разные определения самостоятельной работы. С точки зрения личностных качеств, по мнению В.А. Слостёнина и В.П. Каширина, самостоятельность предполагает уверенность в своих силах, критичность ума, настойчивость в достижении поставленной цели, способность взять на себя ответственность за совершаемые поступки.

Ряд ученых рассматривает СРС как средство организации учебного или научного познания студентов, как объект их деятельности через задания преподавателя, посредством пособий или программ, либо форму определённого способа деятельности студента в рамках выполнения определенного учебного задания (П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман и М.Г. Гарунов).

На наш взгляд определение СРС, данное И.А. Зимней, является наиболее полным и всеохватывающим, отвечающим задачам, стоящим перед преподавателем и студентом: «Самостоятельная работа представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет объекту обучения удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [6].

Основной целью образования в высшей школе сегодня является не только овладение совокупностью знаний, умений и навыков в профессиональной сфере, но и овладение иностранным языком как необходимой составляющей профессиональной компетентности. Последняя немыслима без умений самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, рационально жить и работать в быстро изменяющемся мире.

Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в неязыковом вузе всегда находилась в центре внимания исследовательской деятельности ученых-педагогов, методистов. СР – это необходимое требование к организации учебно-воспитательного процесса, она направлена на развитие творческого потенциала лич-

ности студента и формирование профессиональных качеств конкурентоспособного специалиста, способного к самообразованию в течение всей жизни. Педагогическая общественность всегда уделяла большое внимание организации самостоятельной работы в целом, а также при обучении различным предметам, в частности иностранного языка, который необходимо постоянно совершенствовать. Анализ научных источников свидетельствует о глубоком исследовании проблемы организации СР во время аудиторной работы по иностранному языку: разработка авторской классификации видов и форм самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе (Смирнова М.И., Коршунова И.Г., Михалева Л.В.), создание тематической модели как базы для организации СР, а также разработка различных заданий на развитие творческих способностей и исследовательских навыков студентов (Кныш Т.В., Коваленко В.Г., Гарасюк Д.Н, Белоногова Г.П.). Кроме того, большое внимание уделяется развитию информационных технологий с целью совершенствования СР студентов: проблемы и перспективы использования Интернета (Ополонец Е.В.), применение различных информационно-коммуникационных технологий и возможности внедрения LMS MOODLE для организации самостоятельной работы студентов (Воронова Е.Н., Минеева О.А., Клопова Ю.В.) и т.п. Кроме того, ученые обеспокоены отсутствием преемственности в осуществлении СР учащихся в процессе преподавания иностранного языка между школой и вузом (Байтукалов Т.А), недостаточной подготовкой к такому виду работы со стороны преподавателей (Терешкова О.Н.). При организации СР во время проведения внеаудиторной работы по иностранному языку Середкина А.Ю., Ладыгина М.И. в качестве недостатков, препятствующих эффективной учебной деятельности называют как недостаточность знаний и практических навыков по рациональной организации учебного труда у студентов, так и ее слабого методического обеспечения, и планирования со стороны преподавателей [16].

Поскольку иностранный язык в рамках бакалавриат – программа ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» – ма-

гистратура изучается студентами преимущественно рядом студентов на протяжении всего курса обучения в университете, то и организация СРС как важная, неотъемлемая часть всего учебного процесса в высшем учебном заведении потребует достаточно длительного периода. В связи с этим нам представляется необходимым разработать стратегию СРС, которая должна состоять в том, чтобы спроектировать «дорожную карту» будущего профессионального развития компетентного специалиста в качестве основы для планирования тех видов работы, которые будут связаны с последующим повышением квалификации в течение всей жизни. При таком видении студент должен уметь самостоятельно пополнять свои знания, заниматься самообразованием, быть мотивированным к обучению, особенно к изучению иностранного языка, отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Все сказанное выше позволяет утверждать, что тема нашего исследования **«Реализация долгосрочной стратегии самостоятельной работы студентов по иностранному языку как эффективное средство профессионального развития будущего специалиста»** является весьма своевременной и актуальной.

Вектор развития долгосрочной стратегии организации самостоятельной работы направлен на формирование условно созданной образовательной среды, где поощряется и стимулируется самоуправление процессом изучения дисциплины, в частности – иностранного языка (постановка цели, планирование работы, актуализация самоуправления, при отрицании жесткого инструктажа и контроля со стороны преподавателя), долгосрочное развитие самостоятельных творческих способностей студентов.

Под такой средой мы понимаем «локальную» образовательную среду, представляющую собой сложную, находящуюся в процессе перманентного видоизменения структуру. Такая среда может рассматриваться как система, поскольку она, по своей сути, объединяет такие структурные компоненты как, скажем, цели, содержание, методы и различные формы обучения, являющиеся эквивалентами, «кирпичиками» всей сферы учебно-воспитательного процесса в вузе, создавая основу для активного участия студентов в познавательном процессе» [5].

Основой создания такой среды является диверсификация образования, которая проявляется «в гибкости и вариативности образовательных программ» [10]. Структуру такой среды можно условно изобразить в виде «звеньев цепи»: изучение иностранного языка в рамках бакалавриата – параллельное обучение по программе дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» – продолжение изучения иностранного языка в магистратуре на основе дисциплины «Академическое письмо (иностраннный язык)». Завершение этой «цепочки» становится показателем полной готовности выпускников университета к самостоятельному овладению и расширению знаний иностранного языка в течение всей жизни.

Таким образом, **цель нашего исследования** состоит в реализации долгосрочной стратегии организации самостоятельной работы студентов, что осуществляется через четырехэтапный подход в рамках условно созданной среды для совершенствования самостоятельной работы студентов, направленной на формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов.

Предлагаемая нами долгосрочная стратегия базируется на следующих педагогических принципах: целостность, профессиональная целесообразность, активность обучаемых и принципе преемственности и последовательности.

Материалы и методы

Методологической основой исследования стали: коммуникативный подход в теории и методике преподавания ИЯ (И.Л. Бим, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, и другие); развитие компетентного подхода в обучении (В. Байденко, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, И.И. Халеева); теория самостоятельной деятельности в обучении (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый); теоретические положения по применению компьютерных технологий в учебно-познавательном процессе (Н.А. Поддубная, Т.А. Куликова, К.Б. Есипович, Е.С. Полат, Н.В. Михайлова, L. Lee, M. Warschauer). Вопросы организации самостоятельной работы студентов нашли широкое освещение в

различных научных исследованиях, где в центре внимания стоят проблемы самоорганизации, самоуправления и самоконтроля (М.А. Алиева, М.М. Букарева, М.Г. Гарунов, А.С. Елизаров, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, Н.Н. Рогожина).

Для решения поставленной цели использовались **методы теоретического и эмпирического исследования**. Теоретические методы: анализ педагогической и психологической литературы по проблемам развития познавательной активности студентов, совершенствованию методов самостоятельной работы в вузе и по проблемам реализации коммуникативного и компетентного подходов в практике обучения в высшей школе, а также **обобщение педагогического опыта, метод «педагогического консилиума»**.

Эмпирические методы: лонгитюдный констатирующий и формирующий эксперимент, анализ организации самостоятельной работы студентов в практике работы высшей школы, проведение педагогических измерений (экспертные опросы, интервьюирование, беседы, наблюдение).

Опытно-экспериментальной базой исследования явился Институт управления экономики и финансов Казанского федерального университета.

Основная часть

Краеугольным камнем предлагаемой нами долгосрочной стратегии является четырехэтапный подход (который и определяет стратегию), предусматривающий интеграцию коммуникативных средств обучения с информационными технологиями и единство работы преподавателя и студента: на первом этапе главным ориентиром становится информационное наполнение; на втором – основной упор делается на эффективных средствах и формах реализации СР; на третьем – контроль за осуществлением самостоятельной работы; на четвертом – укрепление взаимосвязей преподавателя-студента на основе педагогики сотрудничества – партнерство.

Для осуществления первого этапа – информационного наполнения – мы опираемся на учебные материалы из аутентичных источни-

ков: ведущих издательств научной, учебной, общественно-политической литературы, средств массовой информации, представляющих интерес с профессиональной точки зрения, а также безграничного Интернет-ресурса.

Выполнение второго этапа предполагает следующие шаги: определение форм и методов СР, стадии ее проведения. Анализ и обобщение многолетнего опыта работы в вузе позволил нам сгруппировать формы и виды самостоятельной работы:

- 1) аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя;
- 2) творческая, научно-исследовательская работа;
- 3) инициативная самостоятельная работа, в основе которой лежит мотивирующий фактор, установка на будущий рост конкурентоспособности;
- 4) внеаудиторная самостоятельная работа.

Названные группы СРС могут быть в свою очередь самыми разнообразными по форме, в зависимости от цели, характера, дисциплины, объема часов, определенных учебным планом и иметь условное деление:

- практико-ориентированные – подготовка к семинарским, практическим и лабораторным занятиям; изучение учебных пособий, сборников, словарей, справочников, дополнительных материалов (работа с текстами), работа с электронными образовательными ресурсами;
- контрольные – выполнение контрольных работ и контрольных заданий; выполнение тестов, в том числе в режиме on-line, как по заданию преподавателя, так и по собственной инициативе;
- исследовательские – написание тематических докладов, рефератов и эссе на проблемные темы; подготовка презентаций, проектов; выполнение блоков заданий (информационный блок, портфолио); составление библиографии и реферирование по заданной теме; самостоятельное изучение темы в рамках подготовки к участию в «круглых столах» и конференциях; выступления с докладами на научных студенческих конференциях.

- по выбору – участие в олимпиадах, викторинах, фестивалях, конкурсах на лучшую работу студентов.

Третий этап работы – подготовка к экзаменам и зачетам, как особый вид самостоятельной работы. Основное его отличие от других видов изучения литературы в том, что студенты готовятся к экзамену по имеющейся программе. В качестве контроля самостоятельной работы используются следующие формы: проверка знаний на промежуточном этапе; проверка письменных работ; выборочная проверка заданий; тестирование; индивидуальные беседы и консультации с преподавателем; проверка рефератов и докладов, выступлений с презентациями; защита проектов.

Четвертый этап предполагает постоянное сотрудничество студента и преподавателя, в котором преподаватель зачастую исполняет роль «транслятора» информации и контролера или он может выступать в качестве консультанта, мотиватора, либо организатора самостоятельной работы студента, в зависимости от уровня его подготовленности. При этом студент из пассивного слушателя должен перейти в категорию активного «поисковика» информации, ее переработки и представления в виде проекта, презентации, доклада, выступления и т.п.

Для эффективной организации самостоятельной работы мы разработали и внедрили в учебный процесс следующую последовательность пошаговых элементов управляемой самостоятельной работы студентов.

Первый шаг – подготовительный. Он должен включать в себя побудительный элемент работы, стимулирование студентов к самостоятельным действиям – постановка интересной проблемы с выделением тем и заданий для СРС; систему перспективных линий в организации СР с последующим поощрением посредством балльно-рейтинговой системы с переходом к самооценке. Второй шаг – организационный. Этот элемент работы определяет цели индивидуальной и групповой работы студентов; проводятся индивидуально-групповые установочные консультации, во время которых расширяется круг и сложность заданий. Контроль СРС здесь может

осуществляться при помощи промежуточного и итогового тестирования, написания в аудитории письменных контрольных работ, сдачи коллоквиумов, промежуточных зачетов и др. Третий шаг – мотивационно-деятельностный. Преподаватель на этом этапе должен обеспечить положительную мотивацию индивидуальной и групповой деятельности; вывести студентов к самоконтролю и самокоррекции; взаимообмену и взаимопроверке в соответствии с выбранной целью. Четвертый шаг – контрольно-оценочный. Он включает индивидуальные и групповые отчеты и их оценку. Результаты могут быть представлены в виде реферата, доклада, презентации, защиты проекта, выступления на «круглом столе», конференции, олимпиаде, с выходом на внешнее тестирование, получение сертификата.

Одним из обязательных и эффективных условий реализации долгосрочной стратегии организации самостоятельной работы студентов является соблюдение принципа преемственности и последовательности. Так, например, студенты первого курса бакалавриата изучают тему «My Native Land (Мой родной край)». В процессе изучения страноведческого материала, студенты обогащают свой вокабуляр тематической лексикой, собирают актуальный материал по разделам («Экономика Республики Татарстан», «Казань – третья столица России» и т.д.), работая в малых группах или индивидуально, готовят видеofilьмы-презентации и представляют их на конкурс. Это способствует формированию навыков творческой, научно-исследовательской самостоятельной работы; помогает формировать умение работать в команде, воспитывает чувство здоровой конкуренции, повышает интерес к иностранному языку, и тем самым, мотивирует студентов продолжать работу по овладению предметом на профессиональном уровне.

На втором курсе обучение несет профессионально-ориентированный характер, расширяются возможности студентов по работе с электронными образовательными ресурсами (ЭОР). Как пишут Баклашова Т.А. и Галишников Е.М. «благодаря новым информационно-коммуникативным технологиям, система интерактивного мультимедийного обучения обеспечивает студентов средствами

обмена информацией и диалога и вписывается в контекст самообразования по причине следующих характеристик: поддержание мотивации, соблюдение индивидуального ритма, интерактивность, адаптированное управление и незамедлительная обратная связь, учет индивидуальных различий в мотивации, перцепции, предыдущем опыте студентов, а также их воспитании и уровне общей культуры [3]. Материалы ЭОР по дисциплине «Иностранный язык», составленные преподавателями кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов Казанского федерального университета, предназначены для студентов экономических специальностей с целью формирования профессионально-ориентированной компетенции студентов, обучающихся по экономическому профилю. Как правило, при составлении ЭОР мы предлагаем четыре модуля, каждый из которых включает: аутентичные тексты, презентационные и видеоматериалы для работы с целью извлечения и обобщения полученной информации и активизации профессионального лексического минимума по темам раздела, например «Management», «Marketing»; элементы типа «задание» и «тест» позволяющие выявить степень усвоения студентами изученного материала; элементы типа «гlossарий», «форум», «чат» для работы с дефинициями, для формирования профессионального понятийно-терминологического аппарата и профессиональных коммуникативных компетенций студентов.

Необходимую помощь и оценку своей работы студенты получают непосредственно от преподавателя, используя различные варианты связи, предусмотренные в структуре ЭОР. Это может быть форум, индивидуальный чат, групповая конференция; информация о выполнении студентами определенных видов заданий поступает на электронный адрес преподавателя-автора ЭОР, что в значительной степени облегчает контроль.

Обучаясь параллельно по программе дополнительного профессионального образования, студенты раскрывают для себя еще большие возможности формирования, накопления и применения навыков и умений работать самостоятельно, используя формы дистанционно-

го обучения. Например, студенты, зачисленные на программу дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», ориентированы на овладение практическими аспектами профессионально-ориентированного перевода с целью формирования культуры самостоятельной работы в рамках данной программы. Так, они осуществляют реферативный и аннотированный перевод, учатся писать деловые письма, составляют глоссарий по темам, защищают проекты, пишут эссе, рефераты. За годы обучения по программе ДПО студенты самостоятельно формируют информационный блок, представляя его в виде переведенного аутентичного материала по специальности.

Дальнейшее совершенствование навыков самостоятельной работы и их практическое применение в профессиональной и научной деятельности продолжается и на этапе обучения в магистратуре. Студенты-магистранты изучают дисциплину «Академическое письмо (иностраннй язык)». Основной целью курса «Академическое письмо (иностраннй язык)» является актуализация и развитие знаний в области письменного английского языка. Изучение курса направлено на развитие и совершенствование компетенций в области письменной научной коммуникации, обеспечивающих высокий уровень подготовки магистрантов, необходимый для эффективного общения в академической среде. Студенты-магистранты знакомятся с базовыми требованиями к письму на английском языке; приобретают и совершенствуют навыки письменной научной коммуникации; обучаются приемам структурирования академических работ; получают умения и навыки написания научных эссе, статей и аннотаций, аргументированного изложения своих мыслей по научной проблеме, используя соответствующую лексику на иностранном языке; развивают навыки редактирования текста. Весь накопленный на данном этапе потенциал знаний, умений и навыков позволяет студентам-магистрантам заниматься научной и исследовательской работой с использованием аутентичных зарубежных источников, вступать в профессиональную коммуникацию со своими зарубежными коллегами, участвовать в публикационной деятельности. Например,

получив навыки работы с иноязычной литературой, магистранты готовят аннотации к научным публикациям, связанным с их научной темой. Преподаватель контролирует уровень овладения навыками и умениями, участвуя в обсуждении, редактировании работы магистранта, или даже выступает в роли соавтора, если речь идет о публикации научной статьи. Данный этап характеризуется более высокой степенью академической самостоятельности. По мере развития иноязычной подготовки магистранта уровень его самостоятельности возрастает. Для формирования конкурентоспособного специалиста необходимо приложить максимальные усилия с тем, чтобы научить студентов, а затем и магистрантов самостоятельно получать знания, приобретать умения и навыки. С этой целью следует шире привлекать их к участию в различных проектах, дебатах, вовлекать в работу над презентациями, написаниями эссе, рефератов, где они в полной мере могут активно использовать такие исследовательские методы как анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.п.

Так, при работе с магистрантами мы создаем блок заданий для самостоятельной работы, предполагающий, как пишет Хусаинова А.А. «поиск информации по определённой теме, обработку и организацию собранной информации для её дальнейшего использования в магистерской научной работе» [18]. При выполнении такого портфеля заданий для самостоятельной работы обязательно учитывается тематика магистерских диссертаций и практическая направленность учебных задач (написание abstracts, абзацев, составление глоссариев, написание summary, составление перифраза и т.п.), поскольку на магистерских программах значительно увеличивается объем часов, отводимых на самостоятельную работу.

Результаты

Нами было проведено экспериментальное лонгитюдное исследование с целью изучения влияния разработанной нами долгосрочной стратегии организации самостоятельной работы студентов на эффективность формирования профессиональной иноязычной компетенции.

Авторы исследования выбрали определенные формы самостоятельной работы и использовали частоту и качество их эксплуатации на протяжении нескольких лет как показателей свободного оперирования знаниями, умениями и навыками, являющимися важными элементами иноязычной компетенции. Для фиксации результатов использовались контрольные работы и тестовые задания, индивидуальные опросы и беседы, проектные задания и презентации, конференции и круглые столы. Анализ хода выполнения заданий мы проводили, сравнивая данные в изменении прогресса при получении испытуемым достигнутого результата с критериями результативности овладения компетенциями по дисциплине «Иностранный язык». При этом основными целевыми компетенциями являлись: общекультурные – готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала; общепрофессиональные – готовность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности; профессиональные – способность обобщать и критически оценивать результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями, выявлять перспективные направления, составлять программу исследований; способность обосновывать актуальность, теоретическую и практическую значимость избранной темы научного исследования; способность представлять результаты проведенного исследования научному сообществу в виде статьи или доклада.

Исследование проводилось в ИУЭиФ КФУ; данные собирались в двух различных периодах времени. Первые данные были собраны в 2010 году, когда субъекты начали обучаться на первом курсе. Второй сбор данных был осуществлен в 2011 году, третий сбор данных – в 2015 году, когда субъекты поступили в магистратуру, четвертый – в 2016 соответственно.

В результате анализа литературы и исходя из собственного многолетнего педагогического опыта, были определены и уточнены следующие критерии результативности овладения компетенциями по дисциплине «Иностранный язык»: 1) владение иноязычными

знаниями (лексический диапазон связан с узнаванием лексических единиц (активный и пассивный вокабуляр), грамматический диапазон связан с изменением формы слова и построением предложения); 2) подготовленность к осуществлению иноязычной деятельности – аудирование, готовность к речевому взаимодействию, диалогическая устная речь, т.е. двусторонность общения – восприятие и выражение мысли; 3) готовность работать с информацией и анализировать ситуацию, излагать точки зрения на иностранном языке, аргументировать, владеть навыками межкультурного делового общения.

К проектируемым результатам освоения иностранного языка (бакалавриат) мы предъявляем следующие требования: уметь использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности и межличностном общении; владеть навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке; владеть иностранным языком в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников. В показателях овладения иностранным языком в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» мы прогнозируем следующие результаты: создание навыков использования иностранного языка в устном и особенно в письменном общении с иностранными партнерами; самостоятельная работа с аутентичной экономической, и другой документацией (письменные навыки – грамотный адекватный перевод литературы по специальности); написание делового письма; составление резюме и подготовка к интервью при устройстве на работу, требующую хорошего знания иностранного языка. По завершении магистратуры выдвигаются следующие требования: овладение навыками работы с аутентичными источниками и развитие умений структурировать тексты, развитие умений грамотного написания статей, деловых и информационных документов, развитие умений анализировать и оценивать письменные работы, обосновывать собственную точку зрения по их оценке [2].

Разрабатывая критерии уровня овладения компетенциями самостоятельной работы, мы опирались на приведенные выше данные.

Бакалавриат (2 года изучения иностранного языка) – достаточный, освоение программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» – высокий, Магистратура (Академическое письмо) – очень высокий.

Данные эксперимента подтвердили предположение, что осуществление долгосрочной стратегии реализации самостоятельной работы студентов положительно влияет на динамику развития умения самостоятельной работы у студентов-магистрантов. 92% наблюдаемых студентов-магистрантов показали высокий уровень подготовленности к самостоятельной работе. Исследование показало, что выработанная и осуществляемая нами стратегия организации самостоятельной работы студентов позволяет формировать умения самостоятельной работы студентов, что проявляется в совершенствовании общекультурной и профессиональной компетенции, способствует процессу развития навыков самоорганизации и самоконтроля в процессе образовательной деятельности, готовит студента к роли субъекта в его будущей профессиональной и научной деятельности, ориентирует его на реализацию концепции «Обучение через всю жизнь».

Заключение

Итак, в ходе исследования авторами была подтверждена актуальность проблемы реализации долгосрочной стратегии самостоятельной работы студентов по иностранному языку как эффективного средства профессионального развития будущего специалиста, формирования умений самостоятельной работы студентов высшей школы. Разработка и внедрение в практику преподавания иностранного языка долгосрочной стратегии организации самостоятельной работы студентов на различных этапах обучения в вузе, позволили сделать вывод о ее положительном влиянии на приобретение и совершенствование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в частности, профессиональных иноязычных компетенций.

Полученные в ходе эксперимента результаты стали мотивом для проектирования методического обеспечения реализации долгосрочной стратегии самостоятельной работы студентов вуза, что

в свою очередь нашло отражение в составленном и выпущенном учебном пособии, и методических рекомендациях для организации самостоятельной работы студентов экономических специальностей университета. Авторы полагают, что теоретические и практические аспекты исследования и его результаты доказывают эффективность предлагаемой стратегии для организации самостоятельной работы студентов и магистрантов средствами иностранного языка, а также целесообразность их использования в высшем учебном заведении.

Список литературы

1. Байтукалов Т.А. Быстрое изучение иностранного языка от английского до японского. М.: РИПОЛ классик, 2009. 160 с.
2. Валеева Л.А., Сиразеева А.Ф., Морозова А.Ф. Развитие навыков академического письма у студентов неязыкового Вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17956> (дата обращения: 02.11.2016).
3. Галишникова Е.М., Баклашова Т.А. Информационные и коммуникационные технологии в самообразовании студентов экономического профиля (зарубежный опыт высших профессиональных школ) // Теория и практика общественного развития. 2015. №. 12. С. 436–437.
4. Гальскова Н.Д. Современные методы обучения иностранным языкам. Москва, 2003.
5. Галишникова Е.М., Хафизова Л.В. Моделирование локальной образовательной среды для иноязычной подготовки студентов // Мир науки, культуры, образования. 2015. №4 (53). С. 28–32.
6. Зимняя И.А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Москва, 2010.
7. Зимняя И.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1980. С. 526–528
8. Куликова Т.А. Архитектура информационно-образовательной среды, ориентированной на самостоятельную работу студентов // Стандарты и мониторинг в образовании. № 1. С. 14–19.

9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
10. Марданшина Р.М., Калганова Г.Ф. Электронные образовательные ресурсы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов-заочников экономического профиля // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2014. №7. С. 77–80.
11. Осадчук О.Л. Управление самостоятельной работой студентов. Омск: Полиграфический центр КАН, 2009. 256 с.
12. Пассов Е.И. Методология методики: теоретические методы исследования. Елец: Типография, 2011; Кн. 3.
13. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технологии игры в обучении и развитии. Москва: Российское педагогическое агентство, 1996.
14. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
15. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. М., 2007.
16. Середкина А.Ю., Ладыгина М.И. Роль самостоятельной работы при изучении иностранного языка // Науч.-метод. электр. журнал «Концепт». 2013. Т. 3. С. 1766–1770. <http://e-koncept.ru/2013/53356.htm>
17. Слостёнин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 480 с.
18. Хусаинова А.А. Современные технологии в организации обучения иностранному языку студентов, обучающихся по магистерской программе // В мире научных открытий. 2012. № 5 (29) (Проблемы науки и образования). С. 114–125.
19. Probert B. Improving teaching and learning: a systemic approach to institutional change. What Works Conference' on Quality of Teaching in Higher Education OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE). Turkey. 2009. <http://www.oecd.org/edu/imhe/43977624.pdf>
20. Teaching Reflective Learning in Higher Education. A Systematic Approach Using Pedagogic Patterns / Ryan. M.E. (Ed.). Springer International Publishing Switzerland. 2015. <http://www.springer.com/us/book/9783319092706>.

References

1. Baytukalov T.A. *Bystroe izuchenie inostrannogo yazyka ot angliyskogo do yaponskogo* [Quick study of a foreign language from English to Japanese]. M.: RIPOL klassik, 2009. 160 p.
2. Valeeva L.A., Sirazeeva A.F., Morozova A.F. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. № 3. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17956>
3. Galishnikova E.M., Baklashova T.A. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015. № 12, pp. 436–437.
4. Gal'skova N.D. *Sovremennye metody obucheniya inostrannym yazykam* [Modern methods of teaching foreign languages]. Moscow, 2003.
5. Galishnikova E.M., Khafizova L.V. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015. №4 (53), pp. 28–32.
6. Zimnyaya I.A. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov v vuze kak ob'ekt proektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoy OOP VPO* [Research activity of students in the university as an object of designing in the competence-oriented OOE HPE]. Moscow, 2010.
7. Zimnyaya I.A. *Osnovy pedagogicheskoy psikhologii* [Fundamentals of pedagogical psychology]. M.: Prosveshchenie, 1980, pp. 526–528
8. Kulikova T.A. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. № 1, pp. 14–19.
9. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya* [Didactic bases of teaching methods]. M., 1981.
10. Mardanshina R.M., Kalganova G.F. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)*. 2014. №7, pp. 77–80.
11. Osadchuk O.L. *Upravlenie samostoyatel'noy rabotoy studentov* [Management of independent work of students]. Omsk: Poligraficheskiy tsentr KAN, 2009. 256 p.
12. Passov E.I. *Metodologiya metodiki: teoreticheskie metody issledovaniya* [Methodology of the methodology: theoretical research methods]. Elets: Tipografiya, 2011; Book 3.
13. Pidkasisty P.I., Khaydarov Zh.S. *Tekhnologii igry v obuchenii i razviii* [Technologies of the game in learning and development]. Moscow, 1996.
14. Pidkasisty P.I., Fridman L.M., Garunov M.G. *Psikhologo-didakticheskiy spravochnik prepodavatelya vysshey shkoly* [Psychological and didactic reference book of a teacher of higher education]. M., 1999. 354 p.

15. Polat E.S., Bukharkina M. Yu. *Sovremennye pedagogicheskie i informat-sionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. M., 2007.
16. Seredkina A. Yu., Ladygina M. I. *Kontsept.* 2013. V. 3, pp. 1766–1770. <http://e-koncept.ru/2013/53356.htm>
17. Slastenin V. A., Kashirin V. P. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]. M.: Akademiya, 2001. 480 p.
18. Khusainova A. A. *V mire nauchnykh otkrytiy.* 2012. № 5 (29), pp. 114–125.
19. Probert B. Improving teaching and learning: a systemic approach to institutional change. What Works Conference’ on Quality of Teaching in Higher Education OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE). Turkey. 2009. <http://www.oecd.org/edu/imhe/43977624.pdf>
20. Teaching Reflective Learning in Higher Education. A Systematic Approach Using Pedagogic Patterns / Ryan. M. E. (Ed.). Springer International Publishing Switzerland. 2015. <http://www.springer.com/us/book/9783319092706>

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Галишниковна Елена Михайловна, профессор кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов, доктор педагогических наук, профессор

Институт управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального Университета
ул. Бутлерова, 4, г. Казань, 420012, Российская Федерация
galishnikovaem@mail.ru

Кудрявцева Марина Геннадьевна, доцент кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов, кандидат педагогических наук, доцент

Институт управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального Университета
ул. Бутлерова, 4, г. Казань, 420012, Российская Федерация
kudryavtseva_mg@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Galishnikova Elena Mikhaylovna, Professor of the Department of Foreign Languages for Economics, Business and Finance, Doctor of Science, Professor

Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga Region) Federal University

4, Butlerova Str., Kazan, 420012, Russian Federation

galishnikovaem@mail.ru

SPIN-code: 1054-3100

ResearcherID: L-4856-2013

Scopus Author ID: 56539941900

Kudryavtseva Marina Gennadievna, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Economics, Business and Finance, PhD in Education Science, Associate Professor

Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga Region) Federal University

4, Butlerova Str., Kazan, 420012, Russian Federation

kudryavtseva_mg@mail.ru

SPIN-code: 6750-8590

ORCID: 0000-0003-4631-661X

ResearcherID: L-3579-2013

Scopus Author ID: 56539647900

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-54-60
UDC 378

WHAT IS CHALLENGING ABOUT TEACHING BUSINESS ENGLISH TO LEARNERS OF PRE-EXPERIENCED LEVEL?

Godina D.Kh.

The purpose of this article is to analyse certain challenges that both teachers and learners face when it refers to teaching and studying Business English. We are going to identify types of learners, as well as their needs and demands. The article considers the syllabus design, material selection and methodology implemented in the Business English courses with suggested adaptation to fit current business environment.

Keywords: *Business English; learners' needs; syllabus design; adaptation; business environment.*

КАКИЕ СЛОЖНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО НЕОПЫТНЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ?

Година Д.Х.

Цель данной статьи является анализ некоторых проблем, с которыми оба учителя и ученики сталкиваются, когда речь идет о преподавании и изучении делового английского языка. Мы будем идентифицировать типы учащихся, их нужды и потребности. В статье рассматривается также разработка учебных программ, выбор материала и методики – реализованная в бизнес-курсах английского языка с предлагаемой адаптацией, чтобы соответствовать текущей бизнес-среде.

Ключевые слова: *бизнес английский; потребности учащихся; учебный план; адаптация; бизнес среда.*

Introduction

According to the definition by Frenco E. ‘Business English is an umbrella term for a mixture of general everyday English, general business English, and ESP’ [3, p. 7]. Business English is English language especially related to international trade. It is a part of English for Specific Purposes and can be considered a specialism within English language learning and teaching.

As a proof to this statement majority of specialists agree to the point that Business English (BE) shares the most characteristics of ESP (English for Specific Purposes) such as peculiarities of needs analysis, syllabus design, course framework, material selection and adaptation seeming common to all fields of ESP. Similarly, ‘Business English involves a specific language corpus and emphasis on specific types of communication in a specific context’ [1, p. 245]. However, Business English differs from ESP due to its mix of specific content and general content. ESP is more concentrated on a specific word stock, discourse style and profession, like engineering, logistics, tourism.

Hence, the challenges that teachers of Business English face in their occupation are as follows:

- How to design the Business English course best to meet the expectations and necessities of learners?
- Should the main focus be on improving specialized vocabulary or just communication skills?
- What teaching and learning techniques are more suitable for Business English courses?

The list of questions is not indefinite, but we will attempt to provide answers on some questions based on the practical experience of the Plekhanov Russian University of Economics in the faculties of economic studies.

The specifications of the syllabus and course design of BE

It is commonly accepted that students with a major in economics and business should study business language, vocabulary and skills. The curriculum for students at PRUE comprises 2 semesters of studying a foreign language in the form of a General English practice course and 6 semesters of a course and seminar entitled ‘The Language of Business

Communication'. Though in future it is going to be shortened up to overall 6 semesters with the course named 'Foreign Language – Part 1', and up to 6 parts. Later, learners will have a two-semester practice course in other aspects of Business English, being rather specialized and skills-led programs, such as 'Business Correspondence' and 'Case Study Practice'.

The following part refers to the components and elements involved in the structure and content of the Business course for the of economic faculties. The following essential aspects are taken into account: the course content, language skills, specialized vocabulary, teacher's knowledge related to economic data and business-related contexts.

It should be noted that business English courses undergo continual changes and developments dictated by spread of globalization, international trade and expansion of student exchange programs amongst universities. Ongoing improvements have been observed as well as in textbook materials since 1980s and they have begun to concentrate greatly on communication skills (speaking, reading, writing, listening) within a business context. Business English is currently being more focused on functional areas, such as language of negotiating, recommending, agreeing or disagreeing, giving advice, expressing opinions, presentation techniques, meeting skills. Therefore, the practical use of the language has overshadowed the theoretical knowledge of the language.

Who are Business English learners and what are their needs?

Another important distinction made by the specialists is between the types of Business English learners: pre-experienced, low-experienced and job-experienced learners [2]. Each group of students has their basic language abilities, needs and expectations. They vary in their levels of business knowledge or experience, motivation, time limitation and commitment. Thus, students in economics could be considered as pre-experienced learners and they have special needs according to the their current level of English and to the language requirements involved in their future profession or job. Pre-experienced learners seem to be more open-minded in comparison with job-experienced ones but they definitely lack confidence in their knowledge about business issues. Therefore, teachers here

act as experts who deliver not only the foreign language, but as well provide basic adequate information on business subject which is under study.

In contrast to General English, Business English course design is based on a number of specific steps and objectives, such as:

- Needs analysis: what goals and needs do learners pursue in order to meet the requirements of their future career?
- Assessment of level: one-to-one interviews, filling some questionnaires, written tests to establish the level of learners at the start of the course;
- Syllabus: fixed courses with supplementary tasks.
- Course objectives: should relate directly to the needs analysis findings; in the case of pre-experienced learners are defined in terms of course of study and required language improvement;
- Time: in case of tertiary education requirements, time is limited and course is structured according to semesters or number of hours;
- Learner expectations: in case of Business English, learners are more goal and success oriented, meanwhile pre-experienced learners can have quite vague targets, mostly led by the course objectives.
- Materials: should be defined and chosen in relation to the learner types; either existing business language textbooks, mostly tailored with lots of adaptation or in-company materials;
- Methodology: in case of pre-experienced learners the teachers' role is as an expert delivering both business and foreign language knowledge, and they should establish proper rapport with them trying not to use authority before job-experienced learners;
- Evaluation of progress: written or oral testing, exams focusing both on accuracy and functional skills [3, p. 104].

Overall, all these steps and targets were very helpful and effective in the elaboration of a general Business English course for all students of economic faculties no matter their major specialization. Consequently, students had the opportunity to narrow down their language skills and professional vocabulary only in the last years of their studies focusing on the particular requirements of the field they pursue to work after graduation (marketing, banking, tourism, etc.)

However, tertiary educational system underwent a series of changes with the waves of globalization in all areas of societies – economic, political, educational and medicine. In this respect, being dictated by the requirements and improvements of world-wide educational systems our university had to likewise alter and develop its Business English courses to meet the expectations and needs of both in-country and foreign students. Regardless of this development the majority of academics share the opinion that the structure and frame of Business English should be rather generalized, as they believe that students in economics first need to acquire general Business English knowledge, covering vocabulary and lexical items from all business fields with the emphasis on skills, functions and practical usage of language.

Others, forming the minority, feel there is a need for a more specialized and tailored course covering more specific vocabulary related to the study area they are majoring (management, marketing, audit and accounting). All in all, the structure and the content of the course are preserved containing topics, skills, functional language and culture spots being helpful for any person intending to work in the business environment or doing business at home or aboard. It is due to notice here that not all students end up working in the field they have a major; rather often management graduates end up working in a bank or marketing students in tourism. Therefore, general Business English course is what can be useful in diverse business areas.

At the beginning of the first year a level assessment written test is given to students in the university, besides the general state exams, mostly in the form of multiple choice tests based on grammar knowledge and language skills. They should at least have B1 level to face the requirements of the course and benefit from the business communication course. If they do not have this required level of foreign language, either they personally try to catch up with their peers or they are offered different in-house courses to improve their English knowledge.

The syllabus is fixed in terms of topics, structures, skills, functions, grammar issues and basic vocabulary, with the comprehensive description of Business English course per study year. The syllabus is mainly

structured on the basis of a business course book (*Market Leader*, *Intelligent Business*, *Business Advantage*, etc.) comprising thematic units which provide essential vocabulary input through authentic economic texts taken from ‘The Economist’, ‘Financial Times’, ‘BBC news’, topic-related grammar drills, functional language skills and writing tasks targeting mostly in-company business correspondence. Moreover, ‘the current decade has seen the further development of *soft business* and *soft management* skills, such as persuasions, turn-taking, problem-solving’ [4, pp. 22–23] which are included in the syllabus.

Coming to the objectives of the course, they are quite clearly defined focused on the command of structures and functions. Form level to level the goals vary, but overall they refer to the following competencies: comprehension of diverse oral messages in Business English, identifying attitudes and opinions of listening sections, communication around professional themes, mastering reading skills, and completing professional writing tasks.

As Business English is presented here as a practice course, the evaluation methods are also specific. Students in PRUE are tested twice a semester: the first is a mid-term written test covering language resources and functional skills, the second can be an oral or written test, or an end-term exam, at the discretion of the faculty.

Conclusion

In this review article is made an attempt to present some specifications and challenges of teachers’ experiences of teaching Business English. The major issues are related to global changes in tertiary educational system, syllabus designing and practice course content for pre-experienced business English learners in economics. The majority of educators support the necessity of focusing mostly on the functional language rather than specialist vocabulary. However, to meet the needs and requirements of both student body (natives and foreigners) and business environment, continuous improvements are necessary and the content of the course should be supplemented with more effective techniques in order to prepare skillful future economists doing business on the global business environment.

References

1. Zagan-Zelter D., Zagan-Zelter S., Teaching business English – a challenge both for students and academics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 3 (2010): 245–250.
2. Ellis M., & Johnson C. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
3. Frendo E. *How to teach business English*. Pearson Education Limited, 2005. 160 p.
4. Emmerson P. Thirty years of business English. *Business Issues*. 2016, 93, pp. 22–23.

Список литературы

1. Zagan-Zelter D., Zagan-Zelter S. Teaching business English – a challenge both for students and academics // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. №3. С. 245–250.
2. Ellis M., Johnson C. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
3. Frendo E. *How to teach business English*. Pearson Education Limited, 2005. 160 p.
4. Emmerson P. Thirty years of business English // *Business Issues*. 2016, 93, pp. 22–23.

DATA ABOUT THE AUTHOR

Godina Dzhamilya Khasyanovna, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages №1
Plekhanov Russian University of Economics
36, Stremyanny lane, Moscow, 117997, Russian Federation
dzhamilagodina@mail.ru

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Година Джамия Хасяновна, старший преподаватель кафедры иностранных языков №1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Стремянный пер., 36, г. Москва, 117997, Российская Федерация
dzhamilagodina@mail.ru

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-61-79

УДК 001.4, 37.011, 377.018.48

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Казакова М.А.

Статья посвящена теме субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, актуальной в условиях непрерывного образования взрослых. Предметом анализа выступают понятие и сущность андрагогического взаимодействия субъектов. Автор ставит целью изучить основы субъект-субъектного взаимодействия и уточнить сущность андрагогического взаимодействия субъектов в профессиональной переподготовке педагогических работников.

Исследование основано на методе контент-анализа современных отечественных и иноязычных научных трудов, посвященных проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса при обучении взрослых.

Результаты работы заключаются в том, что автором на основе проведенного контент-анализа научных источников, раскрывающих сущность взаимодействия в образовании взрослых, и с учетом специфики образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических работников сформулировано определение понятия «андрагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров».

Результаты исследования могут быть применены в сфере дополнительного профессионального образования в практике профессиональной переподготовки педагогических работников и позволят при организации андрагогического взаимодействия субъектов профессиональной переподготовки педагогов на фундаментальной основе формировать новые профессиональные компетенции, взаи-

мообусловленное изменение субъектов образовательного процесса и их готовность к дальнейшему профессиональному саморазвитию.

Ключевые слова: андрагогическое взаимодействие; профессиональная переподготовка; образование взрослых, педагогические работники.

THE CONCEPT AND ESSENCE OF ANDRAGOGICAL INTERACTION IN NATIVE AND FOREIGN STUDIES

Kazakova M.A.

The article concerns the relationship between the participants of educational process in the conditions of life-long education of adults. The subject of analysis is the concept and essence of andragogical interaction of subjects. The author aims to study the basis of interaction between subjects and to clarify the essence of andragogical interaction of subjects in the professional retraining of teaching staff.

The study is based on the method of content analysis of contemporary native and foreign scientific studies devoted to the problem of interaction between subjects of the educational process in adult education.

The results are that the author, on the basis of a content analysis of scientific sources revealing the nature of interaction in adult education, and taking into account the specifics of the educational process of professional retraining of teachers, formulated the definition of «andragogical interaction of subjects of educational process in the professional training of teaching staff».

The research results can be applied in the sphere of additional vocational education, in the organization of professional retraining of teachers and can enable to organize andragogical interaction of subjects of professional retraining of teachers, to form new professional competences, interdependent changes in subjects of educational process and their willingness to further professional self-development on the fundamental basis.

Keywords: andragogical interaction; professional retraining; adult education, teaching staff.

Актуальность субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса обосновывается многими отечественными и зарубежными исследователями с момента появления андрагогики как теории и практики образования взрослых.

Приверженцы андрагогики как основы обучения взрослых (М.Ш. Ноулз, Д.А. Хеншке, С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, А.И. Кукуев, А.Е. Марон и др.) утверждают, что самостоятельность и субъектность взрослого обучающегося как основные свойства его личности требуют субъект-субъектного взаимодействия. Если же обучающийся в силу разных причин рассматривается партнером по взаимодействию как объект образовательных отношений, образование взрослых способно породить множество противоречий.

Однако на рассвете становления андрагогики как самостоятельной научной теории, взгляды ученых на ее положения и принципы во многом противоречили друг другу. Часть ученых критиковала андрагогику за неразработанность понятийного аппарата и недостаточное внимание к содержанию обучения (И. Герbart, Джеймс А. Дрейпер, Моринг, Й. Райшманн, А. Хенсон и др.). Многие исследователи – сторонники андрагогики не ограничились обзором и анализом основ андрагогики, сформулированных (вслед за А. Каппом, Й.Ф. Герbartом, Ю. Розенштоком, Х. Ханзельманном, Т.Т. тен Хаге и др.) американским ученым Малколмом Шеппардом Ноулзом в 1970 г. в фундаментальном труде «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики», а стремились к дальнейшему углубленному изучению отдельных аспектов в данном научном направлении. Среди них зарубежные исследователи И. Айзек, К. Барклей, Д.Д. Биллингтон, М. Букувалас, Л.Ф. Джонсон, Б. Клиффорд, П. Олманн, Дж. Роджерс, С. Стентон, Джон А. Хеншке и др., отечественные ученые Б.М. Бим-Бад, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, С.Н. Гавров, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.И. Кукуев, А.Е. Марон, А.М. Митина, Е.П. Тонконогая и др.).

Современные реалии в сфере дополнительного профессионального образования педагогических кадров связаны с предоставлением качественных образовательных услуг для непрерывного образо-

вания взрослых, в том числе профессиональной переподготовки. Это стимулирует нас погрузиться в проблему субъект-субъектного взаимодействия с целью изучения его основ и уточнения сущности андрагогического взаимодействия субъектов профессиональной переподготовки педагогических работников.

Для достижения этой цели представляется необходимым решение следующих задач: произвести отбор отечественных и зарубежных источников, раскрывающих проблему взаимодействия субъектов в образовании взрослых обучающихся, провести контент-анализ отобранных источников, изучить новые зарубежные источники по вопросам обучения взрослых, сформулировать определение понятия «андрагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических работников».

Для решения поставленных задач применялся метод контент-анализа, смысловыми единицами которого были: понятие «андрагогическое взаимодействие» и ряд его синонимов (взаимодействие субъектов, субъект-субъектное взаимодействие, межсубъектное взаимодействие, межсубъектные отношения) и тема образования взрослых. В качестве эмпирической базы выступали научные публикации, раскрывающие проблему взаимодействия субъектов в процессе обучения взрослых. По ключевым словам «андрагогическое взаимодействие», «*andragogical interaction*» из 34 и 19 публикаций соответственно было отобрано 28 научных трудов. В выборку попали научные статьи, монографии, тексты докторских и кандидатских диссертаций. Анализировались современные отечественные и зарубежные, не переведенные ранее на русский язык, работы, изданные не ранее 2005 года.

Рассмотрим результаты контент-анализа научных трудов, отражающих взгляды некоторых исследователей на понятие «*андрагогическое взаимодействие*» субъектов в обучении взрослых.

Контент-анализ изученных зарубежных источников по данному направлению показывает, что основой, на которой развивалось понимание андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, является постулат М.Ш. Ноулза (1984 г.), согласно

которому *образовательный процесс наиболее результативен при условии организации взаимодействия между преподавателем и взрослыми обучающимися и совместного управления им* [19].

Дороти Д. Биллингтон (Санта-Барбара, шт. Калифорния, США) в своей докторской диссертации «Развитие личности и образование взрослых» (1988 г.) в числе таких значимых андрагогических принципов успешности обучения взрослых, как взаимное уважение, учет способностей и жизненного опыта обучающихся, их интеллектуальная свобода, самостоятельность в выборе образовательного маршрута и др., особо выделяет *взаимодействие между обучающимися и преподавателями (инструкторами)* [18, с. 62]. В последующем труде «Семь характеристик высокоэффективных образовательных программ для взрослых» (2000 г.) Д.Д. Биллингтон приводит результаты исследования, которые показывают, что, несмотря на то, что любая личность в среднем возрасте способна на значительный личностно-профессиональный рост, достичь серьезных образовательных результатов взрослый обучающийся способен только при определенных условиях, в специально созданной образовательной среде. Среди прочих условий, автор выделяет активное включение обучающихся в образовательный процесс, который строится на *взаимодействии и диалоге субъектов*, позволяет испытывать новые идеи в совместной практической деятельности [13].

Лори Блонди (Мичиган, США), обосновывая практику обучения взрослых при помощи дистанционных образовательных технологий (2007 г.), утверждает, что *взаимодействие субъектов* образовательного процесса должно быть обязательным условием обучения взрослых, в том числе и при создании образовательного пространства для обучения онлайн, учитывая его специфические особенности [14, с. 127].

Литовский исследователь Гитана Толутиене (Клайпеда, Литва) в своей работе «Теоретические и эмпирические измерения андрагогического взаимодействия в аспекте изучения образовательной среды» (2013 г.) эмпирически доказала, что *андрагогическое взаимодействие* между преподавателем и обучающимися является необходимым условием для создания благоприятной образовательной

среды, гарантирующей достижение запланированных результатов. В своем исследовании она установила, что процесс обучения взрослых может оцениваться положительно лишь в том случае, если он строится на основе коммуникации, совместной деятельности, взаимопомощи и поддержки преподавателей-андрагогов и взрослых обучающихся. Эффективное андрагогическое взаимодействие, по утверждению автора, достигается при помощи добровольного включения обучающихся в совместную деятельность. При этом Толутиене отмечает необходимость создания специальных условий для андрагогического взаимодействия, предполагающих активное участие в совместной деятельности, коммуникацию, равноправие и партнерство всех субъектов. Автор подчеркивает связь между андрагогическим взаимодействием и образовательной средой и утверждает, что результативность образовательного процесса зависит в большей мере от преподавателей-андрагогов, которые несут ответственность за создание и поддержание необходимых условий для андрагогического взаимодействия. В числе этих условий – технологии и методы обучения взрослых, благоприятная социальная и психологическая среда. При этом, по мнению Г. Толутиене, содержательные, управленческие аспекты образовательного процесса, наряду с учетом физических возможностей взрослой аудитории, не играют столь большую роль в сравнении с мотивационным аспектом и вовлеченностью субъектов [20, с. 111–127].

Американский исследователь Алекс Джиттерман (шт. Коннектикут, США) в своей работе «Интерактивная андрагогика: принципы, методы и навыки» (2015 г.), адаптирует к условиям работы со взрослой аудиторией принципы обучения Джона Дьюи (1966), на основе которых автором сформулированы два основных принципа обучения взрослых – *учет опыта* и *взаимодействие субъектов*. А. Джиттерман, как и Г. Толутиене, утверждает, что первоочередной задачей преподавателя-андрагога (инструктора) является создание особого климата и специальных условий для совместной деятельности обучающихся и преподавателя. Автор считает, что атмосфера психологического комфорта (взаимное уважение, взаимопонимание,

открытость и доверие между субъектами образовательного процесса) играют гораздо более важную роль в обучении взрослых, чем материальная составляющая образовательной среды (организация учебного пространства, наличие необходимого оборудования и средств обучения и т.п.) [17, с. 99, 102].

Заслуживает внимания и труд «Влияние андрагогики на образовательную удовлетворенность аспирантов» (2015 г.), в котором филиппинские ученые Кристиан Юджин Экото и Према Гайкуад на основании недостаточного, на их взгляд, количества эмпирических исследований по андрагогике, в целом, и по аспекту образовательной удовлетворенности, в частности, считают необходимым изучение всех связанных с этим аспектом факторов для того, чтобы выяснить связь между андрагогическими принципами и удовлетворенностью обучением. При этом авторы подчеркивают, что первоочередное значение в формировании благоприятной образовательной среды взрослых обучающихся имеет совокупность тесно связанных друг с другом факторов, таких как отбор образовательных технологий, типов учебных заданий, организация *взаимодействия обучающихся и обучающихся* [15].

С.А. Филин (Алматы, Республика Казахстан) в исследовании системы управления внутрифирменным обучением (2015 г.) доказывает гипотезу о том, что обучение кадров результативно, если оно строится на основе *андрагогического взаимодействия*, так как именно взаимодействие обеспечивает достижение таких эффектов, как положительная мотивация взрослых в непрерывном образовании, ориентации на требования к образовательной и профессиональной деятельности, поиск путей решения профессиональных затруднений. Автор приводит в своей работе классификацию методов обучения по степени включенности обучающихся, подразделяя методы на активные (например, коучинг, тьюторство, практика, моделирование и т.п.) и пассивные (например, чтение, дистанционное обучение, лекции и т.п.). К пассивным методам обучения взрослых, как поясняет С. Филин, следует относить все методы, которые практически или совсем не требуют совместной деятельности обучающихся, ан-

драгогического взаимодействия между обучающимся и обучающим (коучем), между обучающимся и другими обучающимися. При этом автор опытным путем устанавливает, что при внутрифирменном обучении кадров наиболее эффективными по временным затратам и объему полученных знаний и навыков являются именно активные методы обучения, которые и должны превалировать в образовательном процессе [16, с. 3–14].

Отечественные исследователи, вслед за результатами научных трудов и практическим опытом зарубежных коллег в области образования взрослых, в свою очередь ориентируются на субъектную позицию взрослого обучающегося в образовательном процессе.

Так, М.Т. Громкова (2005 г.), обосновывая свою авторскую андрагогическую концепцию образования, исходит из общей методологической установки о том, что взрослый человек выступает как субъект в любой деятельности. Его позиция во *взаимодействии в образовательных процессах* также активна. Автор подчеркивает, что субъектность взрослого во взаимодействии направлена не только на формирование или развитие профессионализма в процессе обучения, но и на дальнейшее гармоничное сосуществование с окружающим миром в широком смысле этого понятия [1].

В исследовании андрагогического подхода к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации А.В. Глазырина (2006 г.) приходит к выводу, что развитие образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации возможно при создании педагогических условий для обеспечения *диалогического взаимодействия* преподавателя и педагога в процессе обучения и в межкурсовой период. Диалогическое взаимодействие участников образовательного процесса выступает в качестве необходимого условия повышения личной значимости образовательной деятельности для учителей [4].

Отечественные ученые И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая (2007 г.), определяя место андрагогики в системе человекознания, отмечают, что андрагогическое знание выполняет особую функцию, концентрируясь на проблемах *обучения в системе взаимо-*

действия взрослых людей. Авторы отмечают, что андрагогика начинается не просто в сфере социально-психологического или профессионального взаимодействия взрослых людей, но прежде всего там, где предстоит работа с определенным содержанием, подлежащим усвоению, и где перед взрослым человеком встают образовательные задачи. Ученые понимают обучение как направленное информационное взаимодействие человека с миром, окружающими людьми, самим собой, которое необходимо на протяжении всей жизни, при этом отмечая, что в содержательном и деятельностном отношении на каждом из жизненных этапов взаимодействие осуществляется неодинаково, и наделяя в образовании взрослых особой важностью культуру информационно-образовательного взаимодействия со взрослыми обучающимися. В этой связи одной из приоритетных андрагогических задач преподавателя-андрагога (в т.ч. преподавателя в системе повышения квалификации) становится формирование ситуации *межсубъектного взаимодействия* в ходе обучения [10].

О.В. Московцева (2007 г.) в рамках диссертационного исследования доказывает, что специально организованное и технологически обеспеченное *взаимодействие преподавателя и взрослых обучающихся* является формирующим фактором в повышении мотивации и позволяет интегрировать полученный в процессе обучения опыт в реальную профессиональную деятельность [8].

Н.А. Толкачева (2009) рассматривает обучение как особую форму *субъект-субъектных или полусубъектных взаимодействий преподавателя и взрослых обучающихся.* В авторском определении понятия «взаимодействие» оно обозначено как форма организации совместной деятельности, основанная на сотрудничестве, в процессе которой происходит обмен действиями между субъектами с определенной целью. В то же время, взаимодействие субъектов представлено Н.А. Толкачевой как сложный многообразный процесс, в котором происходит взаимосвязанное и взаимообусловленное изменение субъектов в результате обмена социальным, личным, профессиональным опытом. Как и Д.Д. Биллингтон, Г. Толутиене, С.А. Филин и другие современные исследователи, важным услови-

ем, обеспечивающим эффективность и результативность процесса обучения взрослых автор считает ориентацию на осуществление субъект-субъектного взаимодействия, учет особенностей обучающихся, создание благоприятного психологического климата [12].

Р.С. Рабаданова и М.С. Чепелева (2009 г.) в числе основополагающих посылок андрагогики выделяют *взаимодействие обучающихся и обучающихся* при организации процесса обучения, что должно выражаться в организованной совместной деятельности взрослого обучающегося и обучающего на всех этапах процесса обучения. Авторы отмечают необходимость организации межсубъектного взаимодействия на научной основе с учетом основных параметров психического и духовного развития взрослого человека, периодизации и основных особенностей развития человека в различные периоды зрелости, функциональных возможностей и обучаемости взрослых, основополагающих принципов обучения взрослых и т.д. [11].

О.В. Гордина, обобщая опыт осмысления принципов обучения взрослых (2010 г.), вслед за С.Л. Братченко, в перечне основных позиций, на которых в современных условиях строится образование взрослого человека, выделяет принцип императивности, подразумевающий *широкое применение совместной деятельности, взаимодействие обучающихся как с преподавателем, так и между собой* [5, с. 260–263].

Л.А. Витвицкой (2012 г.) акцент делается на студентоцентрированной модели взаимодействия преподавателя со студентами (вслед за Э.Н. Гусинским, М.В. Клариним, В.Г. Мараловым, И.С. Якиманской и др.) и определении закономерностей, принципов, особенностей развития взаимодействия субъектов образовательного процесса, поиск движущих механизмов взаимодействия, когда происходит диалог полноправных субъектов взаимодействия, ориентированных на сотрудничество, сотворчество, продуктивность коллективного действия, необходимость понимания иной точки зрения. Взаимодействие рассматривается в исследовании как ведущий фактор в формировании и развитии компетенций субъектов образовательного процесса, интегрирующий все другие связи. Согласно авторскому определению,

взаимодействие субъектов образовательного процесса университета – это совместная деятельность студентов и преподавателей, направленная на формирование их компетентностей (приобретение новых знаний, освоение новых способов деятельности и обретение новых смыслов) на основе организации совместных действий [2].

В исследовании отечественных ученых Т.Э. Галкиной, Е.В. Комаровой, С.Н. Толстиковой (2012 г.) используется понятие «*адаптивное андрагогическое взаимодействие субъектов*», которое рассматривается авторами как «особый вид профессионально-педагогической деятельности преподавателей системы ДПО, требующий комплексных психолого-педагогических, акмеологических знаний, такта, профессиональной толерантности для успешного решения задач оптимизации и персонификации образовательного процесса взрослых обучающихся» [3, с. 123].

М.В. Кларин (2014 г.) в рамках анализа инновационных образовательных практик обучения взрослых утверждает, что освоение взрослым обучающимся нового опыта, который становится впоследствии приращением культуры, невозможно без *социального взаимодействия субъектов образовательной деятельности*. Автор также отмечает, что приращение опыта не становится позитивным автоматически; делать его позитивным – специальная задача образовательного процесса. Соответствующим этой задаче типом обучения является интерактивное обучение, которое строится на основе проживания и осмысления опыта. Автором рекомендовано специальное выстраивание «неучебного» взаимодействия субъектов в рамках образовательных циклов, конструирование образовательного процесса с учётом «внутриличностных разрывов» взрослых обучающихся. М.В. Кларин выделяет основные черты инновационных образовательных практик, среди которых – изменение взаимодействия от обучающего/воспитывающего к субъект-субъектному, диалогическому [7, с. 22–29].

Анализ источников приводит нас к выводу, что в научной литературе нет единого устоявшегося определения понятия «андрагогическое взаимодействие». Прослеживается близкое к синонимичному использование таких понятий, как «андрагогическое взаимодействие»,

«адаптивное андрагогическое взаимодействие субъектов», «субъект-субъектное взаимодействие в обучении взрослых», «межсубъектное взаимодействие», «субъект-субъектные отношения в образовательном процессе», «педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов», «взаимодействие» и т.п.

При существующем многообразии используемой терминологии мнения исследователей о сущности понятия совпадают. Взаимодействие обучающихся и взрослых обучающихся рассматривается во всех трудах как основополагающий фактор эффективного обучения взрослых.

В ходе исследования для решения задачи по определению понятия «андрагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров» необходимо было выявить, как именно авторы определяют цели и результат взаимодействия субъектов. В анализируемых работах конкретное указание на результат взаимодействия либо отсутствует (акцент сделан на условиях организации взаимодействия между субъектами), либо результатом считаются:

- появление новых идей в совместной практической деятельности (Д.Д. Биллингтон);
- положительная мотивация взрослых в непрерывном образовании и их вовлеченность в обучение (С.А. Филин);
- повышение образовательной активности, личной значимости образовательной деятельности (А.В. Глазырина);
- опыт реальной профессиональной деятельности (О.В. Московцева);
- взаимосвязанное и взаимообусловленное изменение субъектов (Н.А. Толкачева);
- формировании и развитии компетенций субъектов образовательного процесса (Л.А. Витвицкая);
- формирование или развитие профессионализма в процессе обучения, но и на дальнейшее гармоничное сосуществование (М.Т. Громкова);
- освоение взрослым обучающимся нового опыта (М.В. Кларин).

Таким образом, удалось выделить 3 группы результатов взаимодействия обучающихся и взрослых обучающихся как субъектов образовательного процесса:

- 1) повышение мотивации и образовательной активности взрослых обучающихся;
- 2) формирование и/или развитие профессиональных компетенций субъектов образовательного процесса;
- 3) изменение субъектов образовательного процесса.

Примечательно, что многие авторы, описывая и обосновывая различные аспекты взаимодействия субъектов в образовании взрослых, не приводят авторских определений понятия, а опираются на существующие устойчивые определения понятия «педагогическое взаимодействие», которое глубоко осмыслено в отечественных педагогических трудах Б.М. Бим-Бадом, В.И. Загвязинским, И.Ф. Исаевым, Л.А. Левшиным, Х.Й. Лийметсом, В.А. Слостениным, Е.Н. Шияновым и др.. Понятие «педагогическое взаимодействие» как одно из ключевых понятий педагогики и основной принцип воспитания адаптируется авторами к особенностям образовательной деятельности со взрослой аудиторией.

В таком контексте, в качестве опорного определения нам представляется возможным рассматривать и определение, данное Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировой, в котором педагогическое взаимодействие рассматривается как «личностный контакт воспитателя и воспитанника, случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием *взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок*» [9, с. 35].

Как показывает контент-анализ изученных источников, идеи развития взаимодействия субъектов в образовании взрослых достаточно широко рассматриваются в современных зарубежных и отечественных исследованиях. Однако андрагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса как формирующий фактор результативности в контексте профессиональной переподготовки педагогических кадров не было исследовано и описано.

В своем исследовании мы развиваем идею андрагогического взаимодействия субъектов профессиональной переподготовки педагогов, основываясь при этом на группах результатов взаимодействия субъектов, выделенных в результате контент-анализа (а именно: формирование новых профессиональных компетенций и взаимообусловленное изменение субъектов образовательного процесса) и особенностях профессиональной переподготовки педагогических работников.

Уникальность образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических кадров как особой категории взрослых обучающихся, обладающих специфическими характеристиками, а также психологические особенности процесса профессиональной переподготовки проявляются в переосмыслении субъектами сложившегося профессионального опыта и необходимости самостоятельно развиваться и после освоения образовательной программы.

Таким образом, на основе результатов проведенного контент-анализа научных источников, раскрывающих сущность взаимодействия в образовании, и с учетом специфики образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических работников было сформулировано определение понятия *«андрагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров»*, которое в нашем понимании трактуется как процесс взаимного влияния, основанный на системе межсубъектных связей и направленный на трансформацию профессионального самосознания субъектов и их готовность к профессиональному саморазвитию. Под трансформацией имеющегося профессионального самосознания понимается изменение представления о себе как о специалисте, основанное на критическом осмыслении имеющегося опыта профессиональной деятельности. Готовность специалиста к профессиональному саморазвитию подразумевает осознанность необходимости и стремление повышать имеющийся уровень своей профессиональной компетентности, направленные на расширение собственного профессионально-личностного опыта [6, с 123].

Ретроспективный взгляд на положения андрагогики дают основания для вывода о том, что в течение долгого времени они являлись источником дискуссий среди отечественных и зарубежных ученых и практиков, поскольку изначально не имели под собой существенных доказательств, собранных эмпирическим путем. Сегодня, при наличии результатов довольно широкого спектра прикладных исследований в области андрагогики, практика обучения взрослых, в целом, и организации андрагогического взаимодействия образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических кадров, в частности, будет развиваться на фундаментальной основе.

Взаимодействие субъектов профессиональной переподготовки педагогических кадров требует теоретического освоения преподавателями эффективных технологий обучения взрослых и их внедрения в образовательный процесс. В практике профессиональной переподготовки прослеживается положительная динамика в использовании современных образовательных технологий обучения взрослых: в образовательный процесс постепенно внедряются коучинг-технология, проектная технология, форсайт-технология, кейс-технологии, технологии интерактивного обучения, модерации, взаимодействия в образовании взрослых (обучения в сотрудничестве) и др. В перспективе теоретическая основа потребует и для внедрения в образовательный процесс профессиональной переподготовки новых методов обучения взрослых: например, метода партиципативного обучения, метода «Воркшоп», экспертных методов работы со взрослыми и др.

Список литературы

1. Андрагогика: Теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов/ Громкова М.Т. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 495 с. (Серия «Высшее профессиональное образование: Педагогика»).
2. Витвицкая Л.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Оренбург, 2012. 36 с.

3. Галкина Т.Э., Комарова Е.В., Толстикова С.Н. Андрагогический подход к организации учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы // Ученые записки. 2012. № 7. С. 122–126.
4. Глазырина А.В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 24 с.
5. Гордина О.В. Принципы образования взрослых и пути их реализации в деятельности Высшей народной школы // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 3. С. 258–266.
6. Казакова М.А. Диагностика готовности субъектов образовательного процесса профессиональной переподготовки к профессиональному саморазвитию // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, 2016. № 3 (19). С. 123–128.
7. Кларин М.В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик // Теория образования и обучения, 2014. № 1. С. 19–32.
8. Московцева О.В. Диагностика проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающихся в образовании взрослых: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2007. 24 с.
9. Непрерывное образование взрослых. Терминологический словарь. Научно-методический сборник / Отв. ред. В.Я. Никитин, И.К. Драккина. СПб.: ИПКСПО, 2014. 280 с.
10. Основы андрагогики: Учеб. пособие / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2007. 240 с.
11. Рабаданова Р.С., Чепелева М.С. Учебно-практическое пособие по дисциплине «Основы андрагогики»: Учебно-практическое пособие. М.: МГУТУ, 2009. 80 с.
12. Толкачева Н.А. Взрослый человек как субъект обучения // Каталог статей интернет-конференций Центра Перспективных Исследований при Сибирской Академии государственной службы. URL: <http://cprsob.ru/load/17-1-0-48> (дата обращения: 18.12.2016).

13. Billington, D.D. Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. *New Horizons for Learning*. Available at: <http://www.newhorizons.org> (Accessed 7 December 2016).
14. Blondy, L.C. Evaluation and Application of Andragogical Assumptions to the Adult Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*. 2007. Volume 6. No. 2, pp. 116–130.
15. Ekoto C.E., Gaikwad P. The Impact of Andragogy on Learning Satisfaction of Graduate Students.” *American Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 3, no. 11. Pp. 1378-1386. Available at: <http://pubs.sciepub.com/education/3/11/6> (Accessed 7 December 2016).
16. Filin S.A. *Intracompany training management systems: Evaluation and Modelling*. Almaty, 2015. 50 p.
17. Gitterman Alex. *Interactive Andragogy: Principles, Methods, and Skills*. *Journal of Teaching in Social Work*. 2004. Vol. 24 (3/4), pp. 95–112. Available at: <http://www.bu.edu/ssw/files/2010/11/Alex-Gitterman1.pdf> (Accessed 3 December 2015).
18. Henschke J. *A Global Perspective on Andragogy: An Update*. Boucouvalas, 2008. Volume 1, pp. 43–94.
19. Knowles M.S. *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. 444 p.
20. Tolutiene Gitana. Andragogine saveika ir jos raиска mokimosi aplinkos aspektu: teorine ir empirine dimensijos. *Journal Andragogika*. 2013. Vol. 1 (4). Pp. 111-127.

References

1. Gromkova M.T. *Andragogika: Teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh: Ucheb. posobie dlya sistemy dop. prof. obrazovaniya; ucheb. posobie dlya studentov vuzov* [Andragogy: Theory and practice of adult education]. M.: YuNITI-DANA, 2005. 495 p.
2. Vitvitskaya L.A. *Razvitie vzaimodeystviya sub"ektiv obrazovatel'nogo protsessa universiteta* [Development of interaction between the subjects of the educational process of the University]. Orenburg, 2012. 36 p.
3. Galkina T.E., Komarova E.V., Tolstikova S.N. *Uchenye zapiski*. 2012. № 7, pp. 122–126.

4. Glazyrina A.V. *Andragogicheskiy podkhod k razvitiyu obrazovatel'noy aktivnosti pedagoga v protsesse povysheniya kvalifikatsii* [Andragogical approach to the development of educational activity of the teacher in the process of professional development]. Yoshkar-Ola, 2006. 24 p.
5. Gordina O.V. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2010. № 3, pp. 258–266.
6. Kazakova M.A. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy*, 2016. № 3 (19), pp. 123–128.
7. Klarin M.V. *Teoriya obrazovaniya i obucheniya*, 2014. № 1, pp. 19–32.
8. Moskovtseva O.V. *Diagnostika problem professional'noy deyatel'no-sti spetsialista vo vzaimodeystvii prepodavatelya i obuchayushchikhsya v obra-zovanii vzroslykh* [Diagnosis of problems of professional activity of a specialist in the interaction of the teacher and students in the education of adults]. Yaroslavl', 2007. 24 p.
9. *Nepreryvnoe obrazovanie vzroslykh. Terminologicheskiy slovar'. Nauchno-metodicheskiy sbornik* [Continuous adult education. Terminological dictionary. Scientific and methodological collection]/ V.Ya. Nikitin, I.K. Drakina (ed.). SPb.: IPKSP0, 2014. 280 p.
10. Kolesnikova I.A., Maron A.E., Tonkonogaya E.P. et al. *Osnovy andragogiki* [Fundamentals of Andragogy] / I.A.Kolesnikova (ed.). M.: Akademiya, 2007. 240 p.
11. Rabadanova R.S., Chepeleva M.S. *Uchebno-prakticheskoe posobie po dis-tsipline «Osnovy andragogiki»* [Teaching-practical manual on the discipline “Basics of andragogy”]. M.: MGU-TU, 2009. 80 p.
12. Tolkacheva N.A. *Katalog statey internet-konferentsiy Tsentra Perspektivnykh Issledovaniy pri Sibirskoy Akademii gosudarstvennoy sluzhby* [Catalog of articles of the Internet conferences of the Center of Perspective Researches at the Siberian Academy of public service]. <http://cprsob.ru/load/17-1-0-48>
13. Billington D.D. Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. New Horizons for Learning. <http://www.newhorizons.org> (Accessed 7 December 2016).
14. Blondy L.C. Evaluation and Applicaton of Andragogical Assumptions to the Adult Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*. 2007. Volume 6. No. 2, pp. 116–130.

15. Ekoto S.E., Gaikwad P. The Impact of Andragogy on Learning Satisfaction of Graduate Students.” *American Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 3, no. 11, pp. 1378–1386. <http://pubs.sciepub.com/education/3/11/6> (Accessed 7 December 2016).
16. Filin S.A. Intracompany training management systems: Evaluation and Modelling. Almaty, 2015. 50 p.
17. Gitterman Alex. Interactive Andragogy: Principles, Methods, and Skills. *Journal of Teaching in Social Work*. 2004. Vol. 24 (3/4), pp. 95–112. <http://www.bu.edu/ssw/files/2010/11/Alex-Gitterman1.pdf> (Accessed 3 December 2015).
18. Henschke J. A Global Perspective on Andragogy: An Update. Boucou-valas, 2008. Volume 1, pp. 43–94.
19. Knowles M.S. *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. 444 p.
20. Tolutiene Gitana. Andragogine saveika ir jos raiska mokimosi aplinkos aspektu: teorine ir empirine dimensijos. *Journal Andragogika*. 2013. Vol. 1 (4), pp. 111–127.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Казакова Мария Александровна, проректор по организационно-методической деятельности и внешним связям
бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Омской области» (БОУ ДПО «ИРООО») *ул. Тарская, 2, г. Омск, 644043, Российская Федерация*
kazakova_m@irooo.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Kazakova Maria Aleksandrovna, Vice-Rector for Organizational and Methodological Activities and External Relations
Education Development Institute of Omsk Region
2, Tarskaya Str., Omsk, 644043, Russian Federation
kazakova_m@irooo.ru

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-80-94
УДК 159.923.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Лаптев А.А.,
Гутко А.В., Куликов М.М.*

В статье представлены результаты исследования психологической компетентности у обучающихся. Психологическая компетентность представляет собой целостное интегративное профессионально-личностное образование, в структуру которого входит система компонентов (знаниевый, мотивационно-ценностный, деятельностный) и подсистем, (психолого-педагогической, коммуникативной, аутопсихологической, социально-психологической, социально-перцептивной). Констатирующий эксперимент выявил необходимость развития психологической компетентности будущего менеджера в сфере физической культуры как метапредметной компетенции.

Ключевые слова: будущий менеджер; психологическая компетентность; психологические компетенции.

PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE

*Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Laptev A.A.,
Hutko A.V., Kulikov M.M.*

The article presents the results of studies of psychological competence of students. Psychological competence is a holistic integrative professional and personal education, the structure of which includes a system of components (cognitive, motivational and valuable) and subsystems (psycho-pedagogical, communicative, autopsychological, socio-psychological, socio-perceptual). Ascertaining experiment showed the necessity

of development of psychological competence of a future Manager in the field of physical culture as a meta-subject competence.

***Keywords:** future Manager in the field of physical culture and sports; psychological competence; psychological competence.*

Введение

Формирование современного специалиста по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура и спорт» в условиях новых ФГОС (ФГОС 3, ФГОС 3+) предполагает сегодня широкие возможности к профилизации студентов. В тоже время в современной профессиональной подготовке будущего специалиста в области физической культуры и спорта (ФКиС) сохраняется тенденция к узкой профессиональной направленности на спортивные достижения, что снижает профессиональную мобильность студентов в процессе профилизации.

Исследования М.В. Лопатина и О.Г. Румбы выявляют осознанное отношение и особую востребованность у будущего специалиста в области физической культуры и спорта в дисциплинах гуманитарной составляющей образования [4]. Данные исследования отражают, на наш взгляд, осознание современными студентами факультетов физической культуры взаимосвязи духовного, психического и физического здоровья, а также роли личностного и ценностного потенциала человека в становлении профессионализма.

Компетентный подход в профессиональной подготовке будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта предполагает овладение студентами системой компетенций как когнитивно-личностным профессиональным потенциалом, задающим способность и готовность выпускника к эффективному прогнозированию, поиску решений и практическому действию в разнообразных практических ситуациях в физкультурно-спортивной профессиональной деятельности, в жизнедеятельности в целом (В.В. Башев, В.А. Болотов, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.И. Субетто, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, П.Г. Щедровицкий и др.).

Компетентностный подход создает условия для решения разноплановых образовательных задач в профессиональном развитии студентов по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура и спорт» за счет возможности содержательной и методической композиции компетенций для различных профилей подготовки, что позволяет решать, в том числе, задачи профессиональной мобильности студентов [5].

Профессиональная готовность студентов, обучающихся по направлению «Физическая культура и спорт», профиль «Менеджмент в сфере физической культуры» включает реализацию будущим специалистом организационно-управленческой деятельности в роли менеджера в системе образования, спортивных команд и сооружений. В тоже время, данный профиль подготовки предполагает формирование профессионалов, обладающих широкими компетенциями, как в сфере управления, адаптации управленческих технологий в сфере физической культуры и спорта, так и в области образования в сфере физической культуры и спорта, двигательной рекреации и реабилитации, пропаганды здорового образа жизни, сферы услуг и туризма. Для формирования профессиональной готовности студентов необходимо, помимо всего создать образовательный продукт, который, по мнению Лаптева А.А., представляет собой интеллектуальный продукт, адаптированный к соответствующему сегменту рынка образовательных услуг и имеющий комплексный характер [3].

Область деятельности менеджера в сфере ФКиС варьирует от управления спортивными школами, клубами, федерациями, спортивными сооружениями до спортивных агентов, маркетологов, специалистов по продажам спортивного оборудования и инвентаря, до рекламистов в физкультурно-оздоровительной и спортивной сфере. Функционал менеджера (функция организатора, руководителя, координатора системы спортивных мероприятий, соревнований; информационная функция в виде трансляции нормативных установок, ближайших и перспективных целей, политики организации; функция принятия решения) в той или иной степени актуален для

всех категорий работников ФКиС – тренеров, преподавателей, учителей, инструкторов.

Актуальной для современного спорта и физкультурно-оздоровительного движения в России и сверхзадачей менеджера в сфере ФКиС является задача прогнозирования профессионального потенциала и сопровождения будущего профессионального роста, карьеры и индивидуальных достижений спортсменов, спортивных команд, построение и отслеживание индивидуальной траектории субъектов физкультурно-оздоровительного и тренировочного процесса.

Важным аспектом профессиональной подготовки будущего менеджера в сфере физической культуры является становление психологической компетентности будущего специалиста. Наиболее полно исследованы подходы к пониманию и формированию психологической компетентности будущего учителя физической культуры и тренера (Е.П. Ильин, Е.Н. Гогонов, Б.И. Мартыанов, А.В. Гутко, С.В. Кузьмина, С.Л. Агеев, В.А. Беликов, И.В. Волкова, И.Г. Литвинцева и др.).

Психологическая компетентность является метапредметной и предполагает овладение студентами интегративным учебным содержанием. Освоение компетенций, составляющих психологическую компетентность, происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, дидактических единиц базовой части («Менеджмент и экономика физической культуры», «Педагогика физической культуры и спорта», «Психология физической культуры и спорта», «Социология физической культуры и спорта», «Педагогическая психология», «Теория и методика обучения базовым видов спорта», «Адаптивная физическая культура»), так и дисциплин, дидактических единиц вариативной части профиля («Маркетинг», «Теория организации», «Управление персоналом в сфере физической культуры»), а также в процессе учебной и производственной практики.

В диссертационном исследовании А.В. Гутко был реализован опыт формирования психологической компетентности в профессиональной подготовке будущего учителя физической культуры [1]. Основываясь на методологии Н.В. Кузьминой [2], компетентностном, личностно-ориентированном, субъектно-деятельностном

и контекстном подходах, А.В. Гутко рассматривает психологическую компетентность будущего учителя физической культуры как целостное интегративное профессионально-личностное образование. Структуру психологической компетентности он определяет как систему компонентов (знаниевый, мотивационно-ценностный, деятельностный) и подсистем, или компетенций (психолого-педагогической, коммуникативной, аутопсихологической, социально-психологической, социально-перцептивной); задает критерии и уровни ее развития; психолого-педагогические условия ее формирования в процессе образовательной деятельности вуза [1].

Данный подход мы применили к построению системы диагностики психологической компетентности студентов, обучающихся в бакалавриате по профилю подготовки «Менеджмент в сфере физической культуры».

Цель

Целью данной статьи является оценка развития психологической компетентности у будущих менеджеров в сфере физической культуры и спорта.

Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет» имени Н.И. Лобачевского (Национальный исследовательский университет). Использовались методы констатирующего и формирующего эксперимента; статистического и динамического наблюдения, опроса и анкетирования. Использовался также специально подобранный психодиагностический инструментарий: авторская анкета психолого-педагогической компетентности студента, методика оценки умений педагогического общения (И.В. Макаровская), тест «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк), методика «Педагогические ситуации», тестовая методика «Наблюдательность». Выборка исследования составила 65 студентов 3 курсов факультета физической культуры, обучающихся в ФГАОУ ВО «Нижегородский государственного университета имени Н.И. Лобачевского» (Национальный исследовательский университет) в 2013–2016 годах.

Результаты исследования и их обсуждение

Первый вопрос, который нам необходимо было решить, был связан с анализом системы компетенций стандарта ФКиС (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных) и определение структуры и содержания психологической компетентности как системы метакомпетенций будущего менеджера в сфере физической культуры.

Таблица 1.

Структура и содержание психологической компетентности
 будущего менеджера в сфере физической культуры

Компоненты	Подсистемы: психологические компетенции				
	психолого-педагогическая компетенция	коммуникативная компетенция	аутопсихологическая компетенция	социально-психологическая компетенция	социально-перцептивная компетенция
Знапиевый	Знания о педагогической позиции, способах и стилях влияния, воздействия и взаимодействия с субъектами физкультурно-оздоровительного процесса в зависимости от возраста и функционального состояния организма	Знание о закономерностях общения и коммуникативной культуре менеджера, педагога-тренера, о стилях взаимодействия с субъектами физкультурно-оздоровительного процесса, о способах взаимодействия в спортивно-игровой команде, физкультурно-оздоровительной группе	Знания о методах самопознания и саморегуляции, мотивационных, функциональных, стрессовых состояний в жизненных, учебно-тренировочных и физкультурно-оздоровительных ситуациях, в ситуациях физической нагрузки	Знания о социально-психологических характеристиках и закономерностях и управления физкультурно-спортивной, и физкультурно-оздоровительной группой, спортивно-игровой командой, трудовым коллективом; закономерностях возникновения и преодоления конфликтов; о социально-психологических характеристиках, закономерностях, структуре внутригруппового и межгруппового общения	Знания о наблюдательности как педагогической и управленческой способности, методах наблюдения, ошибках атрибуции, способах повышения надежности наблюдения

Окончание табл. 1

Мотивационно-ценностный	Ценность личности как субъекта физкультурно-оздоровительного и тренировочного процесса; направленность деятельности на всестороннее развитие личности как субъекта физкультурно-оздоровительного и тренировочного процесса (морально-нравственное, познавательное, патристическое).	Доброжелательное, поддерживающее взаимодействие с субъектами физкультурно-оздоровительного процесса	Интерес к самопознанию, стремление к самосовершенствованию, исследованию возможностей, регуляции и саморегуляции функциональных состояний, в ситуациях физической нагрузки, профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом	Направленность на конструктивные формы взаимодействия с субъектами физкультурно-оздоровительного процесса, интерес к командному взаимодействию в спортивной игре	Интерес к развитию тонкой наблюдательности как профессионального качества менеджера в ситуациях физкультурно-оздоровительной деятельности; в ситуациях взаимодействия с субъектами физкультурно-оздоровительного процесса, трудовым коллективом, в конфликтных ситуациях
Деятельностный	Владение психолого-педагогическими технологиями и методами обучения в процессе учебно-тренировочного и физкультурно-оздоровительного процесса (интерактивная, идеомоторная, поведенческая, биологическая обратная связь и др.)	Владение технологиями и методиками эффективной, убеждающей, диалогической коммуникации с субъектами физкультурно-оздоровительного и тренировочного процесса, в командном взаимодействии	Владение методами и методиками исследования и регуляции и саморегуляции мотивационными, функциональными, стрессовыми состояниями, в ситуациях физической нагрузки, профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом	Владение психологическими методами и методиками исследования, управления и отношениями в физкультурно-оздоровительной группе, спортивно-игровой команде, трудовом коллективе; техниками взаимодействия и управления конфликтом, технологиями мотивирования, оценки и развития физкультурно-оздоровительной группы, спортивно-игровой команды, трудового коллектива	Владение стандартизованными психологическими методами и методиками наблюдения за характеристиками деятельности и взаимодействия в группе

Базовыми компетенциями, составляющими психологическую компетентность спортивного менеджера, являются: знание и понимание закономерностей психики и психофизики развивающейся личности в онтогенезе от детства к взрослости в условиях вариативного физкультурно-образовательного и тренировочного процесса, разнообразной физкультурно-спортивной среды; общих закономерностей проектирования, построения и мониторинга психологических характеристик образовательного, тренировочного процесса, ориентированного на достижение целей спортивного, физического и психического развития личности.

С целью проверки успешности реализации требований ФГОС при формировании психологической компетентности будущего менеджера в сфере физической культуры, на его основе нами была уточнена ее структура (см. таблицу 1).

Особенность современных педагогических целей по развитию компетенций и компетентности в целом состоит в том, что они проектируются «от результата» и формируются в виде профессиональных умений и практических навыков – учебно-профессиональных действий у студентов. Разработанные нами критерии развития уровней психологической компетентности будущего менеджера в сфере физической культуры представлены в таблице 2.

В качестве критериев уровней развития психологической компетентности у будущего менеджера в сфере физической культуры использовались полнота знаний и гибкость применения методов по соответствующей компетенции. Высокий уровень предполагал полноту знаний и гибкость применения методов по всем компетенциям; средний уровень характеризуется полнотой знаний и шаблонностью применения методов по большинству компетенций; низкий уровень развития соответствует неполным знаниям и неточным использованием методов по большинству компетенций.

Констатирующий эксперимент (исследование проведено на основании авторских анкет и методик) позволил выявить преобладание средних уровней развития психологической компетентности (высокий – 17,5%; средний – 52%, низкий – 30,5%).

Таблица 2.

**Уровни развития психологической компетентности будущего менеджера
в сфере физической культуры**

Уровни развития	Подсистемы психологической компетентности и критерии уровней				
	Психолого-педагогическая	Коммуникативная	Аутопсихологическая	Социально-психологическая	Социально-перцептивная
Высокий	Знания методов осуществления влияния и использование на практике. Наличие профессионально направленного восприятия. Умение построить гибкие программы восприятия в соответствии с целеполаганием	Развитые навыки профессионального общения: умение адекватно выбрать тактику профессионального общения в соответствии с ситуацией, умение управлять общением	Развитые самопознание, самооценка, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективность Владение приемами профессионального оценивания. Умение критически оценивать процесс и результаты своей деятельности, вносить в нее необходимые коррективы, осознавать уровень своих способностей, желание самосовершенствования	Знание и умение использовать в учебном процессе закономерности поведения, деятельности и отношений ученика. Система профессионально значимых мотивов профессиональной деятельности. Приоритет профессионально значимого целеполагания	Развитая наблюдательность и проницательность
Средний	Зависимость от профессиональных шаблонов при использовании методов осуществления влияния психолого-педагогического воздействия	Неустойчивые навыки взаимодействия; преобладание коммуникативных шаблонов, не гибкий характер взаимодействия; управление общением только в ситуации эмоциональной поддержки	Ситуативное проявление приемов профессиональной рефлексии: ситуативное проявление критичности и желание совершенствовать свои действия	Знание закономерности поведения, деятельности и отношений человека, включенного в профессиональную группу. Наличие широкого диапазона мотивов, определяющих профессиональную деятельность. Сочетание внешних по отношению к деятельности и содержательных мотивов	Достаточно развитая наблюдательность и проницательность

Окончание табл. 1

Низкий	Недостаточное знание методов осуществления влияния психолого-педагогического воздействия.	Навыки взаимодействия не связаны с профессиональными целями и задачами. Отсутствие мотивации профессиональной деятельности и специфики общения.	Неадекватная оценка собственных профессиональных усилий. Отсутствие прогностической оценки.	Отсутствие профессионального целеполагания. Действия на основе социальной и эмоциональной мотивации.	Отсутствие наблюдательности и проницательности.
--------	---	---	---	--	---

В процессе констатирующего эксперимента были выявлены слабые места (и точки роста) системы психологических компетенций у студентов 3 курсов факультета физической культуры.

В развитии психолого-педагогической компетенции отмечается скованность в общении с обучаемыми; затруднения в описании и объяснении новых упражнений; потеря контакта с аудиторией; недостаток в распределении внимания и рациональном распределении времени занятий; недостаточная требовательность и учет индивидуальных особенностей обучаемых, и др.

В развитии коммуникативной компетенции наблюдается: недостаточное владение методами убеждающей коммуникации; презентационным выступлением; диалогическим общением; адекватно выбрать тактику профессионального общения и др.

В развитии аутопсихологической компетенции присутствуют: недостаточно развитая самооценка и саморегуляция психических состояний; эмоциональная нестабильность; ситуативность проявления критичности и желание самосовершенствования; способности целенаправленно развиваться

В развитии социально-психологической компетенции отмечают: недостатки в диагностике и управлении конфликтов в группе; сложности в управлении группой; необоснованность в распределении ролей в команде и др.

В развитии социально-перцептивной компетенции отмечают: нестабильность внимания к аудитории, к группе обучаемых;

неточность оценки характера отношений, возникающих между партнерами; слабость контроля изменений настроения аудитории, уровня интереса к занятию, совместной деятельности.

Результаты констатации позволяют увидеть потенциал развития психологической компетентности у студентов. Полученные в констатирующем эксперименте результаты позволяют построить программу формирования психологической компетентности у будущего менеджера в сфере физической культуры, направленную на отбор и декомпозицию системы психологических компетенций и построение новой композиции дидактических единиц учебного материала дисциплин базовой и вариативной части учебного плана.

Выводы

В ходе теоретического и эмпирического исследования конкретизировано определение понятия психологическая компетентность современного менеджера в сфере физической культуры и обоснована его структура.

Констатирующий эксперимент, направленный на изучение специфики развития психологической компетентности будущего менеджера в сфере физической культуры, показывает определенный потенциал и возможности в ее развитии у студентов.

Построение программы психологической компетентности будущего менеджера в сфере физической культуры предполагает освоение межпредметного интегрированного психологического учебного содержания в процессе изучения дисциплин базовой и вариативной части учебного плана.

Список литературы

1. Гутко А.В. Формирование психологической компетентности у будущего учителя физической культуры: Дисс. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2011. 168 с.
2. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. Томск, 1976. 315 с.

3. Лаптев А.А. Комплексный образовательный продукт на рынке образовательных услуг // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России в 2-х частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции / Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. 2014. С. 282–284.
4. Лопатин М.В., Румба О.Г. Социальная диагностика видов знаний, определяющих гуманитарную составляющую подготовки специалиста в области физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. 2015. № 2. С. 31–33.
5. Найн А.А., Тихонова Т.Ю. Концептуальные основания развития профессиональной мобильности студентов вуза физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2015. № 5. С. 20–22.
6. Сорокоумова С.Н., Гуцу Е.Г. Развитие мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза в системе внутривузовского повышения квалификации // Приволжский научный журнал. 2014. № 4 (32). С. 305–309.
7. Суворова О.В., Сычева Е.С. Развитие когнитивно-личностных профессиональных качеств у студентов психолого-педагогических специальностей: монография / О.В. Суворова, Е.С. Сычева: Нижегород. Фил. Ин-та бизнеса и политики. Нижний Новгород: Нижегород. фил. ИБП, 2012. 239 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58–64.

References

1. Gutko A.V. *Formirovanie psikhologicheskoy kompetentnosti u budushchego uchitelya fizicheskoy kul'tury* [Formation of psychological competence in the future teacher of physical culture]. N. Novgorod, 2011. 168 p.
2. Kuz'mina N.V., Kukharev N.V. *Psikhologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya* [Psychological structure of the teacher's activity]. Tomsk, 1976. 315 p.

3. Laptev A.A. *Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennykh institutakh vnutrennikh voysk MVD Rossii v 2-kh chastyakh: sbornik nauchnykh statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Directions and perspectives of the development of education in the military institutes of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia in two parts: a collection of scientific articles of the international scientific and practical conference]. 2014, pp. 282–284.
4. Lopatin M.V., Rumba O.G. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2015. № 2, pp. 31–33.
5. Nayn A.A., Tikhonova T.Yu. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2015. № 5, pp. 20–22.
6. Sorokoumova S.N., Gutsu E.G. *Privolzhskiy nauchnyy zhurnal*. 2014. № 4 (32), pp. 305–309.
7. Suvorova O.V., Sycheva E.S. *Razvitie kognitivno-lichnostnykh professional'nykh kachestv u studentov psikhologo-pedagogicheskikh spetsial'nostey* [Development of cognitive-personal professional qualities in students of psychological and pedagogical specialties]. Nizhniy Novgorod: Nizhegor. fil. IBP, 2012. 239 p.
8. Khutorskiy A.V. *Narodnoe obrazovanie*. 2003. №2, pp. 58–64.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Суворова Ольга Вениаминовна, доктор психол. наук, профессор
ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (Мининский университет)
ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Нижегородская обл.,
603002, Российская Федерация
olgavenn@yandex.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна, доктор психол. наук, профессор
ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (Мининский университет)
ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Нижегородская обл.,
603002, Российская Федерация

Лаптев Алексей Анатольевич, старший преподаватель кафедры конституционного и административного права
ФГКВООУВО «Новосибирский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»
ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, г. Новосибирск, 630114,
Российская Федерация

Гутко Александр Владимирович, канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой игровых видов спорта
ФГАОУ ВО Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Национальный исследовательский университет)
просп. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, Нижегородская обл., 603022, Российская Федерация

Куликов Михаил Михайлович, аспирант
ФГБОУ ВО «Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
пр. Гагарина, 46, г. Нижний Новгород, 603950, Российская Федерация

DATA ABOUT THE AUTHORS

Suvorova Olga Veniaminovna, Dr. Psychol., Professor
Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin (Minin University)
1, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod region, 603002,
Russian Federation
olgavenn@yandex.ru

Sorokoumova Svetlana Nikolaevna, Dr. Psychol., Professor
Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin (Minin University)

*I, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod region, 603002,
Russian Federation*

Laptev Aleksey Anatolyevich, Senior Lecturer in Constitutional and
Administrative Law

*Novosibirsk military Institute named after General of the army
I.K. Yakovlev of national guard troops of the Russian Federation
6/2, Klyuch-Kamyshenskoe plateau, Novosibirsk, Novosibirsk
region, 630114, Russian Federation*

Gutko Alexander Vladimirovich, Associate professor, Ph.D.

*Nizhny Novgorod State University N. Lobachevsky (National
research University)
23, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod region,
603022, Russian Federation*

Kulikov Mikhail Mikhailovich, Postgraduate

*Russian Academy of National Economy and Public Administration
under the President of the Russian Federation
46, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod region,
603950, Russian Federation*

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-95-101

UDC 378

ADAPTATION AND PRODUCTION AS KEY FACTORS FOR ESP COURSE DESIGN IN TERTIARY EDUCATION

Oblovatskaya I.F.

The article deals with ESP (English for Specific Purposes) courses, as one of the predominant and progressive language teaching approaches in tertiary education as it is focused on the specific and profession-related needs of students. The paper studies the role of needs analysis and material selection, later adaptation according to particular specialty student requirements, changes of business environment and demands for English language skills. The implication of the study results is that ESP courses should be more attuned to students' needs targeting productive skills, specialized vocabulary and language functions.

Keywords: *ESP course; tailor-made materials; needs analysis; material adaptation.*

АДАПТАЦИЯ И РАЗВИТИЕ КАК ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ АСЦ КУРСОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Обловацкая И.Ф.

В статье рассматриваются АСЦ курсы (английский для специальных целей), которые являются более доминирующими и прогрессивными подходами преподавания языка в системе высшего образования. АСЦ курсы ориентированы на конкретные профессии и связаны с языковыми потребностями студентов. В статье обсуждаются как роль анализа потребностей и выбора материалов, так и адаптация материалов в соответствии с конкретными требованиями специальностей и изменениями бизнес-среды.

Импликация результатов исследования заключается в том, что АСЦ курсы должны быть более приспособленными к потребностям учащихся, ориентированы на производственные навыки, словарный запас и специализированные функции языка.

Ключевые слова: АСЦ курс; индивидуальные материалы; анализ потребностей; адаптация материала.

Introduction

A noticeable trend in English language teaching and learning is the paramount importance of English for Specific Purposes in tertiary education. This tendency is driven by some reasons: first, learners' needs of language skills in a particular domain, occupation or vocation in order to perform particular job-related functions, second, the globalized world and international trade have set demands for peculiar language skills. 'Learners know specifically why they are learning a language and it is the awareness of the need that ESP distinguishes for' [1, p. 5].

As ESP approach is presumably student-centered, then learners' needs analysis is a key point in the course designing. Their needs are undergoing a constant change and improvement due to various socio-economic situations in the labour market and global networking.

Specifications of ESP courses

Accordingly, ESP courses are distinguished by three common features: *authentic material*, *purpose-related orientation* and *self-direction*.

By authenticity is meant genuine communication through authentic texts or videos which are produced by real speakers or writers for a real audience aiming to convey a real message [2, p. 13]. Authentic materials are widely used by ESP course designers and have proved to be effective teaching resources as they enable learners to face the professional language they will deal with in the real labour world, thus react to it with confidence and competence. Under current education regulations students in tertiary education have enough level of language proficiency to deal with the complexity and authenticity of non-adapted materials which increase the learners' motivation and lesson engagement.

Purpose-related orientation is another key feature of ESP courses and it refers to simulation of communicative tasks. These tasks are required for further real job-related settings, such as simulation of a conference, negotiation, etc.

And by self-direction is meant turning learners into users which is a crucial aspect for the effectiveness and success of ESP courses. Self-direction occurs when learners have a certain degree of freedom and autonomy to make decisions on what, when and how to learn. This feature is aligned with autonomous learning approach where there exists high level rapport between learners and teachers, and learners take control over their learning.

Overall, ESP courses encompass the following key stages: needs analysis, course design (syllabus), materials selection (adaptation and production), course delivery, learning and assessment.

Needs analysis as a preliminary stage for any ESP course plays undoubtedly crucial role, as it helps to establish learners' purposes, present language level, feasible knowledge gaps and desired outcomes. And Strevens agrees 'ESP instruction is derived to meet learners' needs' [3].

Hereafter, it is due to mention that some scholars distinguish objective/perceived or subjective/felt needs. Objective needs refer to all factual information about the learners: language proficiency, language difficulties and the use of language in authentic situations. Subjective needs include cognitive and affective needs of learners: confidence, attitudes and expectations. Consequently, a careful and extensive needs analysis is the cornerstone of ESP course design as it helps to reveal learners' necessities, establish knowledge gaps and expectations, i.e. it defines what to teach and how to teach, which are essential for setting the goals or objectives of ESP courses. The further help of needs analysis is the correct choice of materials to be taught.

There may be diverse ways of carrying on needs analysis, like interviews, questionnaires, observations, pro-forma tests, work shadowing, discussions, telephone conversations, etc. What refers to tertiary education, learners' needs are identified and formulated by the institution faculty relevant to their study area, specialization and likely language proficiency, later turning them into syllabus.

Another key factor of ESP course design is the selection and evaluation of teaching and learning materials, which vary from handy textbooks, supplementary materials, online resources to tailor-made institutional ones. The choice of teaching materials is of paramount importance as they should suit the professional target needs of learners, be appropriate for present labour world, and closely related to learners' needs and motivation. 'Materials provide a stimulus to learning. Good materials do not teach: they encourage learners to learn' [1, p. 14].

Therefore, ESP materials undergo ongoing evaluation: *pre-use*, when the future and potential performance of the textbook is examined; *in-use*; assessing the currently used text-book; *post-use*; which enables to improve or replace the given teaching materials. In our case, in tertiary education, the evaluation process is a collaborative activity where the feedback of learners and their tangible progress is considered, and the evaluation of the faculty, who are responsible for the syllabus design and course delivery. Accordingly, Basturkmen H. outlines four areas of curriculum development – focusing on the course, determining the course content, developing materials, and evaluating courses and materials [4, p. 96].

It is due to point out that the selection, adaptation or production of ESP materials should above all depend on learners needs in relation to their future professions, should include relevant topics, tasks and approaches that practice the target skills area. The impact of selected materials on the entire ESP course is demonstrated in three levels by Ellis and Johnson [5, p. 115]:

- It determines the type of language the learners will be exposed to, and what they will learn in terms of vocabulary, structures and functions;
- It has implications for methods and techniques of teaching and learning;
- It is an essential component for being relevant and motivating.

The above mentioned ideas considering ESP materials selection, adaptation or production, and ongoing evaluation can be summarized in the following way:

- Relevant: materials should be adequate and appropriate for learners' age, language level, study area and future vocation.
- Diverse: they should include a range of activities and teaching techniques focused on specific language structures, vocabulary, and skills.
- Acceptable: they should address cultural diversity and nurture respect and tolerance towards other cultures since learners can act as intercultural speakers.
- Motivating: they should cover authentic, challenging and motivating content in order to increase students' interest, effectiveness and commitment to learn.

In this article it is made an attempt to highlight mostly the benefits and drawbacks of the institutionally derived or teacher derived materials for tertiary education as currently we witness a permanent surge in the quantity of in-company produced teaching materials. Relying on our own experience and survey carried on among third grade students a number of advantages can be stated:

- Adequacy: materials can be produced which are directly relevant to both students' and institutional needs, thus reflecting local content, issues and concerns;
- Expertise: material development can give the teaching board better understanding of the characteristics of effective materials and increase their expertise, contribution and confidence.
- Reputation: institutionally published teaching resources can foster the reputation and image of the higher educational institute by showing its competitive edge in providing its students with in-company produced materials.
- Adjustability: materials developed by the institution faculty can be revised, adapted or updated as needed, thus giving them greater flexibility than external published course books.

However, there are some potential drawbacks in the exploitation of teacher-derived materials:

- Cost and quality: high-quality materials prove to be time-consuming and demand greater resources to be allocated. Moreover, teacher-tailored materials can lack proper design and content to meet the needs of both international and domestic students.

- Training: it is of utmost importance to train and prepare teachers for producing high-quality and specialized materials.

In most situations commercial materials form the basis of the curriculum in ESP programs supplemented by teacher-tailored ones which better reflect the needs of the specific learning context.

Conclusions

An overview of ESP courses in tertiary education reveals the importance of needs analysis, the careful selection and adaptation of teaching materials which determine the overall adequacy and significance of the course design, its implementation and direct relation to the students' needs. In most cases ESP courses are taught and learned with high motivation because students regard these language skills as important means of communication for their studies and professional life.

The teaching materials, either commercially published ones or institutionally produced should mostly satisfy the students' needs for professional English, thus being authentic, interesting, various, and providing helpful and relevant specialty data. It is worth quoting here that 'a key issue when considering the choice of course book or any material is *authenticity*' [6, p. 168].

The ESP courses should foster the use and development of functional language and productive skills. Therefore, the teaching resources after adaptation or reproduction should include tasks, techniques and content which, first, meet the requirements of learners, and secondly, are beneficial for learners in their studies and future profession.

References

1. Hutchinson T., Waters A. *English for specific purposes. A learning-centered approach*. Cambridge University Press, 1992, pp. 5–14.
2. Morrow K. *Techniques of evaluation for a notational syllabus*. London: Royal Society of Arts, 1977, pp. 9–25.
3. Strevens P. *Teaching English as an international language: form practice to principle*. Oxford: Pergamon Press, 1980.
4. Basturkmen H. *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan, 2010. P. 154.

5. Ellis R., Johnson C. *Teaching business English*. Oxford University Press, 1994. p. 115.
6. Polyakov O.G. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty proektirovaniya kursa angliyskogo yazyka dlya spetsial'nykh tseley: analiz teorii ucheniya [Psycho-pedagogical aspects of ESP course design: analysis of learning theory]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2013. № 12. Part 2, pp. 166–169.

Список литературы

1. Hutchinson T., Waters A. *English for specific purposes. A learning-centered approach*. Cambridge University Press, 1992, pp. 5–14.
2. Morrow K. *Techniques of evaluation for a notational syllabus*. London: Royal Society of Arts, 1977, pp. 9–25.
3. Strevens P. *Teaching English as an international language: form practice to principle*. Oxford: Pergamon Press, 1980.
4. Basturkmen H. *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan, 2010. P. 154.
5. Ellis R., Johnson C. *Teaching business English*. Oxford University Press, 1994. P. 115.
6. Поляков О.Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ теории учения // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 12. Ч. 2. С. 166–169.

DATA ABOUT THE AUTHOR

Oblovatskaya Irina Fedorovna, Senior Teacher, Foreign Languages
Department № 1
Plekhanov Russian University of Economics
36, Stremyanny lane, Moscow, 117997, Russian Federation

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Обловацкая Ирина Федоровна, старший преподаватель
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Стремянный пер., 36, г. Москва, 117997, Российская Федерация
ira-f-ira@yandex.ru

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-102-118

УДК 37.02

ФИЛОСОФИЯ НАРОДА САХА «КУТ-СЮР» В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Софронов Р.П.

Цель: рассмотреть экологическую направленность этнопедагогического учения Айыы и «Кут-Сюр» и выявить условия их эффективного использования в экологическом воспитании школьников летнем полевом лагере.

Методология проведения работы: концепция экологизации образования (Н.Д. Андреева, И.Н. Пономарева, И.Т. Суравегина, А.Н. Захлебный, З.И. Иванова и др.), проблемы формирования экологического мышления и сознания рассмотрены в работах (В.Е. Борейко, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин и др.), исследования в области дополнительного экологического образования (Н.В. Добрецова, Е.В. Тутьнина, Р.П. Софронов и др.), проблемам воспитания у школьников ответственного отношения к природе посвящены исследования (И.Д. Зверева, А.Н. Захлебного, Б.Г. Иоганзена, А.П. Сидельковского, И.П. Суравегиной и др.), изучение национальной самобытности народа саха и традиционного экологического народного воспитания отмечали в своих исследованиях (Г.Н. Волков, В.Х. Арутюнян, Ш.А. Мирзоев, К.Д. Уткин, А.А. Григорьева, О.Д. Мукаева, Я.И. и др.), в том числе – якутского (В.Ф. Афанасьев, Н.Д. Неустроев, Ю.Е. Ноговицына, А.А. Григорьева, Д.А. Данилов, И.С. Портнягин, У.А. Винокурова, А.П. Оконешиникова, Е.П. Жирков, К.С. Чиряев, и др.), проблемы нравственного воспитания (И.Ф. Харламов, М.И. Шилова, Ф.Д. Товарищева и др.).

Результаты: сформированность у школьников эколого-нравственных норм поведения и ответственного отношения к природе на основе социально-краеведческого и этнопедагогического подходов.

Область применения результатов: общеобразовательная школа, учреждения системы дополнительного экологического образования школьников (летний экологический лагерь); учебная дисциплина «Теория и методика обучения биологии и экологии» в вузе.

Ключевые слова: *экологическое воспитание; экологические нормы поведения; дополнительное экологическое образование школьников; школьный летний экологический лагерь; этнопедагогическое учение айыы; школа воспитания «Кут-Сюр».*

PHILOSOPHY OF THE SAKHA PEOPLE “KUT – SYUR” FOR ECOLOGICAL EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Sofronov R.P.

The purpose is to reveal ecological direction of the ethnopedagogical doctrine of Aiuu and Kut- Syur and to define the conditions of their effective use in students' ecological education in a summer field camp.

The methodology of the work is in the concept of educational ecologization by N.D. Andreeva, I.N. Ponomareva, I.T. Suravegina, A.N. Zakhlebny, Z.I. Ivanova and others; problems of formation of ecological thinking and consciousness are studied in the works by B.E. Boreiko, S.D. Deryabo, V.A. Yacvin and others; researches in the area of additional educational education are in the works by N.V. Dobretsova, E.V. Tutyunina, R.P. Sofronov and others; the research works by I.D. Zvereva, A. n. Zakhlebny, B.G. Ioganzen, A.P. Sidelkovsky, I.P. Suravegina and others are devoted to the problems of teaching students responsible attitude to the nature; the analyses of national originality of the Sakha people and traditional ecological national upbringing are mentioned by the researchers G.N. Volkov, V.Kh. Arutjunyan, Sh.A. Mirzoev, K.D. Utkin, A.A. Grigorieva, O.D. Mukaeva and others, including the Yakut researchers V.F. Afanasyev, N.D. Neustroev, Yu.E. Nogovitsina, A.A. Grigorieva, D.A. Danilov, I.S. Portnyagin, U.A. Vinokuroiva, A.P. Okoneshnikova, E.P. Zhirkov, K.S. Chiryayev and others; the problems of moral educa-

tion are analyzed by I.F. Kharlamov, M.I. Shilova, F.D. Tovarishcheva and others.

***The result** is development of students' ecological and moral norms of behavior and responsible attitude to the nature on the base of social and local lore and ethnopedagogical approaches.*

***The sphere of usage** of the results is a secondary school, additional ecological educational institutions for school students (summer ecological camps), the academic discipline "Theory and Methodology of teaching Biology and Ecology" in high schools.*

***Keywords:** ecological education; ecological norms of behavior; additional students' ecological education; school summer ecological camp; ethnopedagogical doctrine Aiuu; educational school Kut-Sjur.*

В последние десятилетия для всего мирового сообщества одной из наиболее актуальных проблем становится обострение и без того крайне неблагоприятной экологической обстановки во многих странах и даже целых регионах мира. Поэтому повышение общекультурного уровня личности, и, в частности, через формирование у школьников экологического сознания – начиная с самых первых лет жизни, становится одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования.

Свое законодательное закрепление педагогический аспект охраны окружающей среды и экологической безопасности находит во многих нормативно-правовых актах: в рамочном Законе Российской Федерации «Об охране окружающей среды» (2002); Постановлении Правительства РФ «Об экологическом образовании» (1992); Концепция общего экологического образования для устойчивого развития (2010); Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (2012); в Законе Республики Саха (Якутия) «Об экологическом образовании и просвещении» (2005, 2009) и множестве других юридических документов общенационального, регионального и муниципального уровней. Кроме того, о высоком уровне актуальности проблемы формирования экологического сознания у школьников и необхо-

димости повышения их компетентности в области охраны окружающей среды свидетельствуют разнообразные и многочисленные публикации в научных и публицистических изданиях, материалы выступлений на конференциях и симпозиумах, посвященных вопросам экологического воспитания в современном обществе и поиску наиболее результативных способов повышения экологической компетентности граждан.

Целью современного образования становится воспитание и социально-педагогическая поддержка процесса становления ответственного, компетентного, инициативного и высоконравственного гражданина России. При этом идеология всей системы образования должна ориентироваться на высшую ценность – человека, реализующего свой творческий потенциал во взаимодействии с миром, окружающей природой и современным обществом.

Значимость данного обстоятельства усугубляется тем, что до сих пор остаются нерешенными проблемы гражданской ответственности за нанесение экологического ущерба природе и пренебрежение к требованиям экологии. Усиливающееся понимание важности проблем, связанных с последствиями глобальных изменений климата из-за нерационального потребления природных ресурсов, отрицательного воздействия загрязнения окружающей среды на отдельные биологические организмы и виды растений и животных, моральной ответственности людей за свои прегрешения против природы подтверждается фундаментальными исследованиями ученых и экспертов из многих стран мира. Необходимость и значимость экологического образования и воспитания подрастающего поколения в таких условиях осознается и признается как одна из наиважнейших задач во всех образовательных программах.

Однако необходимо отметить, что в задачах различных концепций экологического образования прослеживается противоречие: образовательные цели в отношении молодежи декларируются на основе новой парадигмы – биоцентрической, а отбор содержательного контента для практики образования чаще всего опирается на старый антропоцентрический подход.

Эта проблема представляется наиболее актуальной, поскольку реальное отношение к ближайшему окружению у человека формируется в процессе взаимодействия всех сфер его психики (когнитивной, аффективной, мотивационной) и выражается в поведении, соответствующем индивидуальной программе психологических установок. Следовательно, реализация основных направлений экологического развития личности, разработанных для каждой ступени обучения, требует пересмотра не только структуры, форм и методов овладения знаниями, но и переориентации педагога на показатели нравственно-экологической культуры обучающихся.

Первостепенным общественным механизмом, развивающим экологическую культуру и повышающим эффективность развития экологического сознания школьников, выступает система дополнительного экологического образования. Сегодня, общеобразовательные учреждения, объединяя основное и дополнительное образование, имеют большие возможности в процессе развития экологического сознания и развития личности.

Создание новой, современной модели дополнительного экологического образования выступает первостепенной из цикла важнейших задач, стоящих перед сегодняшней педагогической практикой. В постоянно трансформирующемся социуме существует необходимость в разработке новейших концептуальных подходов, основанных, прежде всего, на концепциях природосообразности, гуманизации, гуманитаризации, с выведением на первую очередь идеи формирования и развития экологического сознания и целостного представления об окружающей среде. Они должны позволить обучающимся осознавать и ощущать консонантный характер экологического образования, понять всю значимость той роли, которую играет человек в окружающем мире и в его сохранении, научить направлять свои действия в формат экологического императива.

Концепция развития дополнительного образования детей № 1726-р, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации 04.09.2014 г., даёт важные ориентиры для его развития, но в данном документе акценты расставлены не столько на содержательной сто-

роне образования, сколько смещаются в сторону решения задачи по созданию условий для самореализации личности ребёнка, формирования у обучающегося мотивации к познанию, творчеству и труду, приобщению подрастающего поколения к ценностям, обычаям и традициям многонационального российского народа.

Следует подчеркнуть, что несмотря на большое количество исследований, рассматривающих различные аспекты формирования экологической культуры учащихся, проблема использования этнопедагогического материала в экологическом воспитании изучена недостаточно.

Таким образом, актуальность проблемы нашей статьи обуславливается противоречиями между богатым потенциалом многовекового исторического опыта народа саха в области традиционных природоохранных знаний и недостаточной разработанностью, его реализации в экологическом воспитании школьников в условиях летнего экологического лагеря, как важного компонента системы дополнительного экологического образования.

В суровых климатических условиях проживания якутский народ создал свой неповторимый уклад жизни, самобытную культуру, отношение к жизни, к природе, к родной земле, к традициям предков через мифы, обряды, обычаи и пронес их через века. Во многом это достигается благодаря правильной политике правительства Республики Саха (Якутия) в области образования. Именно преемственность в развитии регионального образования тесно связана с осуществлением его этнокультурной направленности, сохранением национальных традиций, развитием образования и воспитания национальностей и этносов, населяющих республику. Приобщение к этнокультурному наследию средствами этнопедагогики способствовало формированию у подрастающего поколения тех или иных способов мировосприятия и мироотношения, которые концентрированно выражались в специфическом отношении человека данной культуры к природному миру [5].

Вместе с тем, следует отметить, что учителя и педагоги дополнительного экологического образования обращаются к этнопедагогиче-

скому материалу, в основном, при организации учебных занятий по ознакомлению с родным краем, причем это обращение носит лишь фрагментарный и эпизодический характер. В связи с этим в рамках данной статьи попытаемся раскрыть различные аспекты опыта традиционного экологического воспитания у якутов и их использование в учебно-воспитательном процессе. Одна из ключевых идей любой традиционной культуры – это идея изначальной сопричастности, в ряде случаев – «кровной родственности» человека природе, от которой он себя не отделяет и в которой находит силы не только для физического поддержания жизни, но и духовного, личностного роста. Интернациональные заповеди «Человек – дитя природы», «Природа – дом человека», «Учение Айыы» издревле известны якутам [11].

Сегодня интенсивное изучение разных аспектов опыта традиционного экологического народного воспитания мы находим в трудах (В.Ф. Афанасьев, У.А. Винокурова, А.А. Григорьева, Д.А. Данилов, Е.П. Жирков, О.М. Кривошапкина, Н.Д. Неустроев, А.П. Оконешникова, И.С. Портнягин, К.Д. Уткин, К.С. Чиряев и др.). Отмечается, что экологические нормы поведения каждого индивидуума, общины, этноса в целом на Севере выработались в результате исторического опыта. Многовековой опыт северных народов в области природопользования оформился в форме религиозных запретов, обычаев и традиций. Северная цивилизация сформировалась как результат учения Айыы. Тысячелетний апробированный опыт превращался в знание и передавался из поколения в поколение. Эти знания составляют учение Айыы – одно из самых древних на Земле. Благодаря этому учению якуты смогли освоить такой суровый край [8].

Итак, сущность учения Айыы, заключается в воплощении закономерностей развития природы, общества и человеческого мышления в реальной действительности, выработке норм морали, поведения людей их духовности и нравственности [10].

Фундаментальными понятиями учения Айыы являются «Кут» (жизненная суть) и «Сүр» (душа – олицетворение живого начала). Философ А.Г. Новиков отметил, что «учение о «Кут-Сүр» близко к учению Аристотеля о наличии у человека растительной, животной

и разумной душ» [6]. Эти три элемента души олицетворяют нравственную, духовную, физическую силу человека. Гармония всех трех составляющих компонентов считается неременным условием благополучия человека при жизни: нарушение же его целостности какого-либо из них влечет за собой не только его физическую, психическую или нравственную неполноценность, но и последующее развитие и совершенство будущего поколения [13].

Кроме того, этнопедагогическое учение Айыы имеет огромный потенциал для экологического воспитания у школьников бережного отношения к природе и окружающему миру. Согласно учению Айыы мифологические образы природы якутов одухотворяют многие природные явления, которым приписываются качества, поступки, свойственные человеку, что сближает восприятие природы и древнейшие представление о ней.

Итак, обогащение содержания дополнительного экологического образования школьников, в частности, традиционным мифологическим материалом (учение Айыы) позволяет придать сознанию школьников культуросообразный вектор. Тем самым закладывается основа для развития у школьников смыслового ценностного отношения к разнообразным природно-экологическим знаниям, способности к осмысленному освоению соответствующих умений. Это, в свою очередь, является важнейшей характеристикой собственно экологического сознания.

Идеи обогащения содержания дополнительного экологического образования традиционным мифологическим материалом вполне можно реализовать в рамках кружковой работы в школьном летнем экологическом лагере.

Опыт многолетней работы в области дополнительного экологического образования в школе позволяет нам выделить социально-краеведческий подход к отбору содержания учебного материала [14]. Так, социально-краеведческий подход предусматривает использование возможностей сельского социума, этнических традиций народа Саха в экологическом воспитании школьников. В частности, ознакомление учащихся с местными биоценозами, например, с аласной экосисте-

мой, с традициями предков через мифы, образы природы якутов, а также с правилами поведения в лесу, на воде посредством образов природы якутов. В каждом предмете и объекте своего окружения якуты видели живую душу. Поэтому многие традиции связаны с обращением к духам природы Якутии и имеют глубокий философско-педагогический смысл и до сих пор сохраняют свое значение в плане приобщения детей к традиционному мировоззрению якутов.

Так, например, во время эколого-краеведческой экскурсии в летнем экологическом лагере более подробно можно ознакомить учащихся:

- с уникальной и усовершенствованной экологической традицией якутов - родовым унаследованием хозяйственно-культурных угодий. Так, коренной хозяин как наследник, обладая глубокими знаниями об экосистеме, обогащается, не разрушая природное пространство, мало того, накапливает значительный опыт природопользования в родных просторах, обеспечивает всем жителям длительную жизнь на данной территории. Такое равновесие получалось благодаря разнообразным сочетаниям способов эксплуатации природы, использованием различных видов сельского хозяйства, повышением его продуктивности, развитием производительных сил [7].
- с интересной мифологической традицией определения мест тотемно-значимых растений у якутов. Эти места определялись (величественным деревом) *Аар Кудук Мас*, которое по представлениям якутов находится в центре земли или мироздания. Оно символизирует вечность, долголетие. Именно это дерево, наполняясь божественной энергией, поддерживало небесный порядок на земле. Такое дерево можно считать вратами в царство мирового растительного мира. Именно на нем живет дух – хозяйка земли *Аан Алахчын Хотун*, которая управляет всей природной стихией на земле. Береза, по мифическим описаниям она более, чем другие деревья, напоминает *Аар Кудук Мас*. Ее и выбирают для преклонения на труднопроходимых перевалах, на вершинах гор – аартык, украшают ви-

тыми из цветного конского волоса веревками и крепят к ним дары духу-хозяйке местности. Из таких соображений якуты, употребляли на топливо только сушняк [4].

- с распространенным культом духа охоты и рыболовства у якутов – «*Баай Байанай*». Для якутов – скотоводов эти отрасли были значительным подспорьем, а для бедноты, не имевшей скота, рыболовство было основным источником жизни. Поэтому промысловый культ – обряды и поверья, связанные с охотой и рыболовством, имели широкое распространение. Помимо *Баай Байаная*, по верованиям якутов, существовал целый ряд подчиненных ему духов-братьев, домочадцев. Упоминаются еще предания о лесных духах-хозяевах, способствовавших размножению зверей и птиц. Отправляясь на охоту, охотник обращался посредством духа-хозяина огня к духам-хозяевам леса, угощая костер кусочками жира или масла. При первой же ночевке в лесу, разведя огонь, охотник повторно обращался к духу-хозяину леса, принося в жертву из своих запасов. В момент угощения произносил благословение *алгыс* для воссоздания благоприятных отношений с природой и просил щедрую добычу. Успешная охота, по мнению древних охотников, зависела от соблюдения множества запретов и необходимых правил по отношению к природе, например, считалось, что охотник должен всячески выражать свою радость при любой добыче, т.к. такое поведение нравится *Баай Байаная*. Охотники после удачной охоты обращались не только к *Байаная*, но и всем духам-хозяевам леса, духу огня с благодарностью. У таежных охотников самой распространенной традицией считалось повиновение по исстари заведенному обычаю, скрывать удачу на охоте. Распространяться об удаче – значит оскорблять лесного духа, подарившего им добычу [12].

Во время экскурсий на аласную экосистему внимание экскурсантов обращается на водные биоценозы, рассказывают учащимся о мифологии озера. В мировоззрении якутов они одушевлены образами женщины или хозяйки. Так, например, озеро считалось *Эбэ*

(Бабушка), река *Хотун* (Госпожа), а сама структура торжественных обращений к реке совпадает с благословениями *Алгысом* к божествам Айыы [9].

У существовавших якутских родовых разделений тотемами считались гагара, кукушка, лебедь, стерх, все белые птицы, хищные птицы тынгырахтаах кыыллар, бурундук. Сама местность и жители иногда обозначаются по тотемному животному, например, (*Хопто тангаралаах улуус*), (*Моѳотой тангаралаах улуус*), т.е. (улус, имеющий своим божеством чайку, бурундука) [1].

Народные предания и легенды развивают у учащихся образное мышление, эстетическое и ценностное отношение к живой природе. Так, стерх (Кыталык), являясь священной птицей, считается символом красоты природы в якутской культуре. Ее именем названы отдельные роды и местности. Место постоянного их появления находилось в абсолютном покое. В древней мифологии стерх выступает в виде светлого начала, помощницы и покровительницы людей среднего мира. Эта птица приходится дочерью верховного божества *Айынга Сиэр Тойона* и величавой *Айыы Нуоралдьын Хотун*, обитает в верхних небесах и выступает в роли небесной шаманки *Айыы Умсуур Удаѳан*. Появление в округе стерха считалось хорошим знаменем, существовал ряд запретов и комплекс ритуалов, связанных с культом стерха [15].

Образ птицы создавал иллюзию полета в божественный мир. Даже просто полет стерхов служит символом счастливой судьбы народа, живущего на этой земле. Так говорится в легенде о родоначальнице якутов *Эллэе*. Тотемными в обрядах якутов являются шаманские птицы, и в мифологии чайки являются духами – девушки с чайкою *Хоптолоох Кыыс* поэтому якуты их не убивают. Все поющие птицы, отряд воробьиных, являются дочерьми или помощницами великой *Аан Алахчын Хотун* (Госпожа Природы). По преданиям в них иногда превращается сама богиня и, перелетая, наблюдает за жизнью в природе. Дятлов как санитара леса якуты не трогают. Добывают только по нужде, в его медицинских свойствах. Дятел трехперстный в сказках фигурирует, как таежный врач и санитар леса.

Во время экскурсий в лес важно рассказать учащимся тотемность муравьев т.к. именно муравьи производят одно из самых мощных в народной медицине лекарственных средств – препарат «Муравьиное масло» – (*кымырдабас хайаба*), на лугу следует о тотемности бабочек. Бабочки являются частицей и дочерью *Аан Алахчын Хотун*, украшают природу, оживляют ее живыми красками. Бабочка выбирает места *Чээл Күөх* – разноцветных зеленых лугов. Убивать или поймать живьем и мучить бабочку – означает быть непременно наказанным самой Хозяйкой природы – наказание чаще всего следует в виде неурожая на травостой.

Далее учащиеся узнают, что Богиня *Айыыһыт* одаривала семью детьми, если ей не препятствуют загрязненные и вырубленные округа. Бог коневодства (*Дьөөһөгөй*) и госпожа *Дьөөһөгөйдьун* – хороших хозяев, оберегающих природные места, одаривали богатыми табунами лошадей. Земное и природное пространство, все считалось, владением изначальной госпожи-богини *Аан Алахчын Хотун*. Осмысление этой богини напоминает родную землю или ассоциируется с понятием «Родина-мать». Она снабжает людей оживляющей водой (*өлбөт мэнэ уута*). У нее двое детей *Эрэкэ* и *Дьэрэкэ*, *Аан Алахчын Хотун*, ее космогонический образ относится к земным богам, поддерживающим космический порядок на Земле. Высокие места перевалы, водораздельные хребты аартык считаются местом пребывания богов и духов; Обычно на вершине горного перевала обязательно выбирается священное место *Дэлбиргэ* для *Аан Алахчын Хотун* – духа хозяйки местности, для *Эрэкэ* и *Дьэрэкэ*. В таких местах якуты считают обязанностью принесение духам даров. Кроме того, во время пути не называют вслух названий ресурсодобывающих, разрушающих природу предметов [4].

Кузнечество или применение железа в мифологии якутов отражается как отрицательное явление, особенно в отношениях человека с природой. Но, тем не менее, культ кузнецов имеет особую значимость в культуре якутов. Сырье добывалось в специальных ресурсных резерватах (*эркээйи сирдэр*). Богатые резерваты тщательно скрывались и иногда сохранялись в далеких местах. Кузнецы так же, как

шаманы, имели духа покровителя *Кудай Бахсы*. С древнетюркского *Худай* – божественный, священный. Этого духа, светлые божества заточили в подземелье, вероятно, предвидя в его промысле орудие разрушительного свойства. К злым духам он тоже не относится и отличается тем, что не делал зла людям. *Кудай Бахсы* отличается от бога (*Тангара*) и от дьявола (*абааһы*). Дьявол боится его. Он как покровитель ремесла давал людям дар кузнечества. Древние якуты описывали – *Кудай Бахсы* как кузнеца всего подземного царства, живущего в железном доме. На пути к его дому, вся земля покрыта обгорелыми останками железа и ни одного живого растения. *Кудай Бюбахсы* имеет внушительный вид. Якуты считали, что чем больше у него было предков кузнецов, тем он сильнее других [12].

Таким образом, если рассмотреть с точки зрения учения Айыы на духовность, то вырабатываются следующие природосообразные экологические заповеди и учения [8]: береги Родину; не губи растения, зверей, птиц; не порти воду; преклоняйся перед горами; почтительно относись к дороге; держи в чистоте и порядке двор, хозяйство свое; держи в порядке дом и хлев; оказывай почет коновязу; поклоняйся очагу, огню.

Подчеркнем, что от учителей-экскурсоводов требуется большая эмоциональность, хорошие знания и понимание тех метафор и сравнений, которыми изобилуют легенды и предания. Незнание ведет за собой неправильную интерпретацию образов, их искажение. Важно понимать, что во время экскурсий учащиеся не только получают естественнонаучные представления, но и, что особенно важно, познают их эмоционально-образную сторону. Как известно, ученик мыслит образами. Чем ярче в его представлении предстает образ, тем глубже осмысливает он закономерности природы.

На сегодняшний день якуты, продолжая жить на просторах родной природы, осваивая новые достижения науки, не покидают свои традиции и приходят к мысли о важности их сохранения так как духовные и моральные ценности учения Айыы, проповедующие приоритет и самоценность природы, полностью отвечают требованиям устойчивого развития и ноосферной цивилизации. Эти нор-

мы должны лежать в основе государственной политики в области экологического образования, природопользования и охраны окружающей среды [8].

Таким образом, как показывает практика, использование материалов этнопедагогического учения Айыы и «Кут-Сюр» в экологическом воспитании школьников летнем полевом лагере, не только обогащает знания и общий кругозор учащихся, но и способствует выработке эколого-нравственных норм поведения в природной среде, развивает экологическое сознание, и ответственное отношение к природе.

Список литературы

1. Алексеев Н.А. Традиционные религиозные верования якутов в XIX в. – в начале XX вв. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1975. С.158.
2. Афанасьев А.Н. Происхождение мифа: Статьи по фольклору, этнографии и мифологии. М: Индрик, 1996. 58 с.
3. Дьулуруйар Ньургун Боотур (Ньургун Боотур Стремительный) / Текст К.Г. Оросина; Ред. текста, перевод, коммент. и вступ. ст. Г.У. Эргиса. Якутск: Якгиз, 1947. 310 с.
4. Кулаковский А.Е. Материалы для изучения верований якутов // Зап. Якутского краев. Географ. общ-ва. Якутск, 1923. Кн.1. С. 120.
5. Лебедева Н.Н. Этнопедагогические условия формирования экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста на примере народов проживающих в Арктических зонах Якутии: Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 2003.
6. Новиков А.Г. О менталитете народа саха. Монография. Якутск: Изд-во Аналитического центра при Президенте РС (Я), 1995. 141 с.
7. Петров В.Т. Легенды о Кудангсе в худ. обраб-ке П.А. Ойунского // Мифология народов Якутии. Якутск, 1980. С. 41–45.
8. Поисеев И.И. Устойчивое развитие Севера: эколого-экономический аспект. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 1999. С. 142, 148.
9. Попов Н.С. Экологическая культура якутов. СПб: Изд-во «Астерион», 2009. С. 43.

10. Портнягин И.С. Этнопедагогика «Кут-сюр» в воспитании и развитии личности ученика якутской школы: Автореф. дисс. на соиск. учен. степени д-ра пед. наук. М., 1999. 49 с.
11. Портнягин И.С. Этнопедагогика «Кут-сур»: педагогические воззрения народа Саха. 2-е изд. М.: Academia, 1999. 119 с.
12. Предания, легенды и мифы саха (якутов) / Н.А. Алексеев и др. Новосибирск: Наука. Сибирск. Издат.фирма РАН, 1995. С. 133.
13. Прокопьева М.М., Васильева Т.Г. Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте / Материалы МНПК, 2–12 октября. Одесса. Куприенко С.В. 2012. Том 16. выпуск 2. С. 7–11.
14. Софронов Р.П. Методика учебно-исследовательской работы учащихся в летнем экологическом лагере (на примере Республики Саха (Якутия): Автореф. дисс... канд. пед. наук. СПб., 2003.
15. Якутский героический эпос «Могучий Эр соҕотох». Новосибирск: Наука. Сибирск. издательск. фирма РАН, 1996. 150 с. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока).

References

1. Alekseev N.A. *Traditsionnye religioznye verovaniya yakutov v XIX – v nachale XX vv.* [Traditional religious beliefs of the Yakuts in the XIX century. – at the beginning of the 20th century]. Novosibirsk: Nauka, Sibirskoe otdelenie, 1975. P. 158.
2. Afanas'ev A.N. *Proiskhozhdenie mifa: Stat'i po fol'kloru, etnografii i mifologii* [The origin of the myth: Articles on folklore, ethnography and mythology]. М: Indrik, 1996. 58 p.
3. Orosina K.G. D'uluruyar N'urgun Bootur (Nyurgun Bootur Stremitel'nyy). Yakutsk: Yakgiz, 1947. 310 p.
4. Kulakovskiy A.E. *Zap. Yakutskogo kraev. Geograf. obshch-va.* Yakutsk, 1923. Book 1. P. 120.
5. Lebedeva N.N. *Etnopedagogicheskie usloviya formirovaniya ekologicheskogo soznaniya u detey starshego doshkol'nogo vozrasta na primere narodov prozhivayushchikh v Arkticheskikh zonakh Yakutii* [Ethno-pedagogical conditions of formation of ecological consciousness in children

- of the senior preschool age on an example of the people living in the Arctic zones of Yakutia]. M., 2003.
6. Novikov A.G. *O mentalitete naroda sakha* [On the mentality of the Sakha people]. Yakutsk: Izd-vo Analiticheskogo tsentra pri Prezidente RS (Ya), 1995. 141 p.
 7. Petrov V.T. *Mifologiya narodov Yakutii* [Mythology of the peoples of Yakutia]. Yakutsk, 1980, pp. 41–45.
 8. Poiseev I.I. *Ustoychivoe razvitie Severa: ekologo-ekonomicheskij aspekt* [Sustainable development of the North: the ecological and economic aspect]. Novosibirsk: Nauka. Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 1999. S. 142, 148.
 9. Popov N.S. *Ekologicheskaya kul'tura yakutov* [Ecological culture of the Yakuts]. S-Pb: Izd-vo «Asterion», 2009. P. 43.
 10. Portnyagin I.S. *Etnopedagogika "Kut-syur" v vospitanii i razvitanii lichnosti uchenika yakutskoy shkoly* [Ethnopedagogics "Kut-sur" in the upbringing and development of the personality of the pupil of the Yakut school]. M., 1999. 49 p.
 11. Portnyagin I.S. *Etnopedagogika «Kut-sur»: pedagogicheskie vozzreniya naroda Sakha* [Ethnopedagogics "Kut-sur": pedagogical views of the Sakha people]. M.: Academia, 1999. 119 p.
 12. Alekseev N.A. et al. *Predaniya, legendy i mify sakha (yakutov)* [Legends and legends and myths of Sakha (Yakut)]. Novosibirsk: Nauka. Sibirsk. Izdat.firma RAN, 1995. P. 133.
 13. Prokop'eva M.M., Vasil'eva T.G. *Perspektivnye innovatsii v nauke, obrazovanii, proizvodstve i transporte* [Promising innovations in science, education, production and transport] / Materials of the MNPK, October 2–12. Odessa. Kuprienko S.V. 2012. Vol. 16. Issue 2, pp. 7–11.
 14. Sofronov R.P. *Metodika uchebno-issledovatel'skoy raboty uchashchikhsya v letnem ekologicheskom lagere (na primere Respubliki Sakha (Yakutiya))* [Methods of teaching and research work of students in summer ecological camp (on the example of the Republic of Sakha (Yakutia)]. SPb., 2003.
 15. *Yakutskiy geroicheskiy epos «Moguchiy Er soʻotokh»* [The Yakut heroic epic "Moguchiy Er soʻotokh"]. Novosibirsk: Nauka. Sibirsk. izdatel'sk. firma RAN, 1996. 150 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Софронов Родион Павлович, доцент кафедры методики преподавания биологии, химии и географии института естественных наук, кандидат педагогических наук

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

ул. Кулаковского, 48, г. Якутск, Республики Саха (Якутия), 677000, Российская Федерация

vorovul@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Sofronov Rodion Pavlovich, Assistant Professor of Teaching Methods of Biology, Chemistry and Geography, Candidate of Pedagogical Sciences

North-Eastern Federal University in Yakutsk

48, Kulakovsky Str., Yakutsk, Sakha Republic (Yakutia), 677000, Russian Federation

vorovul@yandex.ru

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-119-133

УДК 378.146

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО- АДАПТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Царапкина Ю.М., Миронов А.Г.

Актуальность представленной опытно-экспериментальной работы обусловлена современными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и работодателей к уровню сформированности у выпускников общекультурных компетенций в процессе профессионального обучения. В числе приоритетных отмечаются характеристики выпускника, которые могут быть обозначены как коммуникативно-адаптивная компетенция. Таким образом, перед педагогической наукой и практикой встает задача поиска педагогических технологий, применение которых в профессиональном обучении будет иметь наибольший эффект для формирования коммуникативно-адаптивной компетенции.

Цель настоящей работы заключается в экспериментальной оценке уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции в ходе применения кейс-технологии и ТРИЗ в профессиональном обучении.

Методической основой исследования послужили: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование и общепринятые в психолого-педагогических исследованиях методы.

В результате опытно-экспериментальной работы установлено, что применение инновационных технологий в профессиональном обучении позволяет увеличить уровень сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: педагогические технологии, кейс-технологии, ТРИЗ, коммуникативно-адаптивная компетенция, профессиональное обучение, эффективность.

INNOVATIVE EDUCATION TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL TRAINING AS A SOURCE OF STUDENT'S COMMUNICATIVE AND ADAPTATIVE COMPETENCE FORMATION

Carapkina Yu.M., Mironov A.G.

The relevance of the presented experimental work is due to the modern requirements of state educational standards and employers to the level of graduates' cultural and professional competences development. Literary review has revealed the most important characteristics of the graduate, which can be defined as the communicative-adaptive competence. Thus, modern education and vocational training are faced with the task of finding pedagogical technologies with the greatest effect on the formation of communicative-adaptive competence.

The aim of this work is the experimental assessment of level of formation of communicative-adaptive competence in the application of case-technology and innovations in training.

Pedagogical observation, questioning, testing and standard methods of educational research have been applied.

The result of the experimental work established the level of effectiveness of innovative technologies application in students' communicative-adaptive competence formation.

Keywords: *educational technology, case studies, TRIZ, communicative and adaptive competence, vocational training, efficiency.*

Введение

Перечень требований к выпускникам со стороны федеральных государственных образовательных стандартов [14] и работодателей [5, 6, 8] ставит перед образовательными организациями задачи поиска эффективных технологий по формированию общекультурных компетенций, наиболее важными из которых сегодня ряд исследователей отмечают коммуникативную, умение работать в команде [5] и способность быть «максимально адаптивным, мо-

бильным» [8]. Анализ перечней общекультурных компетенций в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения [14] позволил выделить две наиболее важные группы требований: 1) к знанию языка, которое понимается не только как владение грамматическим и словарным уровнями (языковая компетенция), но и как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или иными внеязыковыми факторами (коммуникативная компетенция); 2) к процессу активного приспособления индивида к условиям социальной среды и формированию им когнитивных стратегий по преодолению стрессогенных ситуаций (адаптация). Описанные группы требований вбирает в себя коммуникативно-адаптивная компетенция, теоретико-методологические основы которой изложены в работах Д.А. Ильиной и А.О. Бударинной [4, 7].

Коммуникативно-адаптивная компетенция предполагает, что человек:

- относит себя к членам общества;
- владеет морально-этическими нормами, свойственными обществу;
- осознает необходимость ориентации своей деятельности на благо общества;
- принимает на себя социальную ответственность за последствия своих поступков;
- сотрудничает с другими членами общества;
- способен к гибкой смене социальных ролей;
- готов к изменениям и способен воздействовать на процесс изменений в межличностных отношениях;
- стремится к соответствию своего профессионального и общественного статуса индивидуально-личностным качествам [7].

На современном этапе перед теорией, методикой и практикой профессионального образования стоит задача поиска педагогических технологий эффективного формирования коммуникативно-адаптивной компетенции. Особый интерес представляют инновационные технологии обучения, базирующиеся на использовании

глобальной распределенной компьютерной сети Интернет. Она объединяет мировые информационные ресурсы, предоставляет доступ к ним, и создает информационный поток, представляющий собой инфраструктуру «цифрового» будущего, средство масс-медиа [16].

Изучением инновационных технологий в образовании занимались известные ученые и педагоги: Ж.А. Белов, Е.Н. Васильева, М.А. Волынская, и многие другие. Недостаток ресурсов и производственных возможностей в увеличении эффективности изучали зарубежные ученые С.П. Брю, К.Р. Макконнелл, В.Д. Нордхаус П.А. Самуэльсон. Управление качеством, обеспечивающее повышение экономической эффективности, представлено в трудах Г.Г. Азгальдова, Б.Г. Андреева, Л.М. Бадалова, А.Л. Боярского, А.Л. Вавилова, К.К. Вальтуха и др.

Увеличение интеллектуализации и динамизма труда, которое вызвано регулярными обновлениями техники и технологий, а также роста количества знаний, требует подготовки гибкого, адаптивного человека, который способен быть компетентным в различных областях. Это предписывает потребление в обновлении содержательной части обучения, поэтому самым важным направлением реформирования образования является пересмотр его содержания в плане модернизации.

Инновационные технологии – это, прежде всего, система повышения качества образования, а, следовательно, возможность повысить конкурентоспособность конкретного вуза на рынке образовательных услуг. Одна из главных проблем – внедрение норм об инновациях в отраслевые акты, в том числе законы Российской Федерации, например, Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации». В них должны присутствовать нормы об инновационных технологиях, которые отстаиваются отдельными учеными, которые апробированы и применяются рядом вузов или принятые на научных конференциях. В ином случае они не могут быть легально внедрены в образовательный процесс. Существовая на практике, они должны

быть юридически регламентированы. Это означает, что любые достижения вузов (и иных субъектов образовательных отношений) в области образовательной инновации должны быть регулируемы, т.е. предсказуемыми, а, следовательно, известными, реальными и потенциальными участниками образовательных отношений.

Так же образовательный процесс независимо от формы и вида всегда нацелен на оказание качественной образовательной услуги, а потому с ней необходимо соотносить все инновационные инициативы (поиск, разработку, внедрение более эффективных педагогических технологий, форм контроля образовательного результата [2] и т.д.).

Цель настоящей опытно-экспериментальной работы заключается в оценке эффективности использования кейс-технологий (Case-study) и ТРИЗ на формирование коммуникативно-адаптивной компетенции обучающихся.

Материалы и методы

Методической основой исследования послужили: педагогическое наблюдение (активность обучающихся на занятиях, поведение и организованность) и анкетирование, для выявления показателей когнитивного, аксиологического и социального компонентов коммуникативно-адаптивной компетенции [4], а также тестирование (тест на коммуникативность (В.Ф. Ряховский) и коммуникативные умения (Л. Михельсон) [12], тест на умение работать в группе – автор Р.М. Белбин [13], тест на умение адаптироваться в различных ситуациях [3], для выявления показателей психологического компонента коммуникативно-адаптивной компетенции. Комплект методик по своему диагностическому инструментарию и содержанию, на наш взгляд, позволяет оценить уровень сформированности описанных выше [7] составляющих коммуникативно-адаптивной компетенции обучающихся. Результаты тестирований ранжировались по уровням: «высокий», «средний», «низкий».

Опытно-экспериментальная работа проводилась в РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева и Красноярском ГАУ.

Результаты и обсуждение

Констатирующий этап эксперимента проводился в начале исследования с целью выявить у студентов первоначальный уровень коммуникативности, и умения работать в группе, а так же способность студентов адаптироваться в различных ситуациях (таблица 1).

Таблица 1.

**Показатели констатирующего этапа эксперимента
(З-уровень остаточных знаний; К-уровень коммуникативности;
Г-уровень готовности работать в группе; А-уровень адаптивности), %**

Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	З	К	Г	А	З	К	Г	А
высокий	20	22	20	30	24	26	28	28
средний	44	38	37	25	50	39	40	34
низкий	36	40	43	45	27	35	32	36

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют об относительной однородности уровней первоначальных знаний, коммуникативности, умения работать в группе и способности адаптироваться меняющихся социально-профессиональных условиях.

Основой формирующего этапа эксперимента послужило проведение цикла практических занятий с различным экспериментальным воздействием на учебную и воспитательную деятельность обучающегося. В экспериментальной группе – по технологиям Case-study и ТРИЗ [17, 18], в контрольной – по технологии традиционного обучения с использованием общепринятых методов преподавания учебных дисциплин [10], дидактического материала и оценивания репродуктивного образовательного результата в части освоенного учебного материала.

Диагностические данные результатов тестирования и наблюдения по итогам формирующего этапа эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Показатели формирующего этапа эксперимента
 (З-уровень остаточных знаний; К-уровень коммуникативности;
 Г-уровень готовности работать в группе; А-уровень адаптивности), %**

Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	З	К	Г	А	З	К	Г	А
высокий	35	23	22	34	49	50	51	48
средний	30	36	37	25	30	29	28	27
низкий	35	41	41	41	21	21	21	25

Уровень остаточных знаний обучающихся по осваиваемой дисциплине по совокупности значений высокого и среднего уровня изменился незначительно: с 64% до 65% в контрольной и с 74% до 79% в экспериментальной.

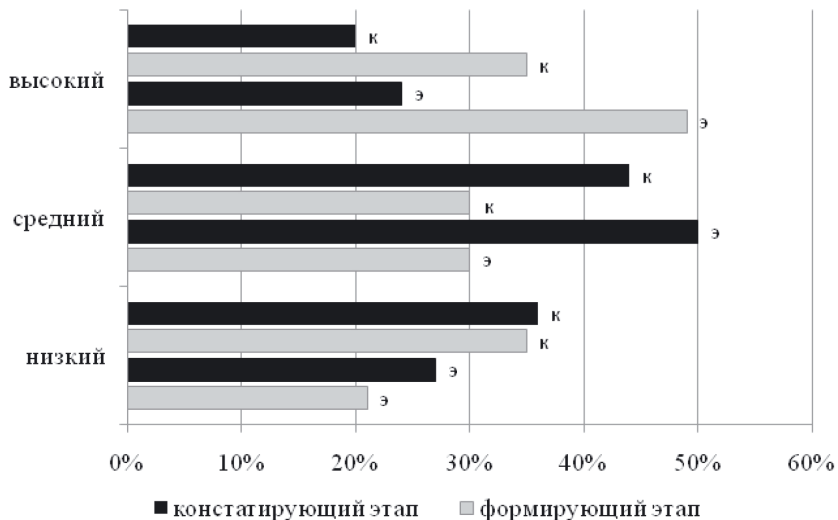


Рис. 1. Уровень остаточных знаний обучающихся
 (к – контрольная группа; э – экспериментальная группа)

Однако следует отметить значительное увеличение (на 24%) количества обучающихся с высоким уровнем остаточных знаний при внедрении в педагогический процесс инновационных технологий.

В сравнении с игровыми педагогическими технологиями, широко используемыми в преподавании учебных дисциплин, в наших исследованиях прирост показателя высокого уровня остаточных знаний на 8% выше, однако совокупное увеличение показателей высокого и среднего уровня знаний и сформированности общекультурных компетенций в исследовании С.Г. Бажуровой, И.В. Мордвинцевой [1] отмечено на уровне 20,2%. Различия в последнем показателе обусловлены подходом к исследованию, оценивающему обобщенное значение уровня знаний и компетенций обучающихся.

Показатель коммуникативности (рисунок 2) аналогично отмечен приростом значения высокого уровня на 24% и совокупного значения «высокий+средний» уровень – на 14%.

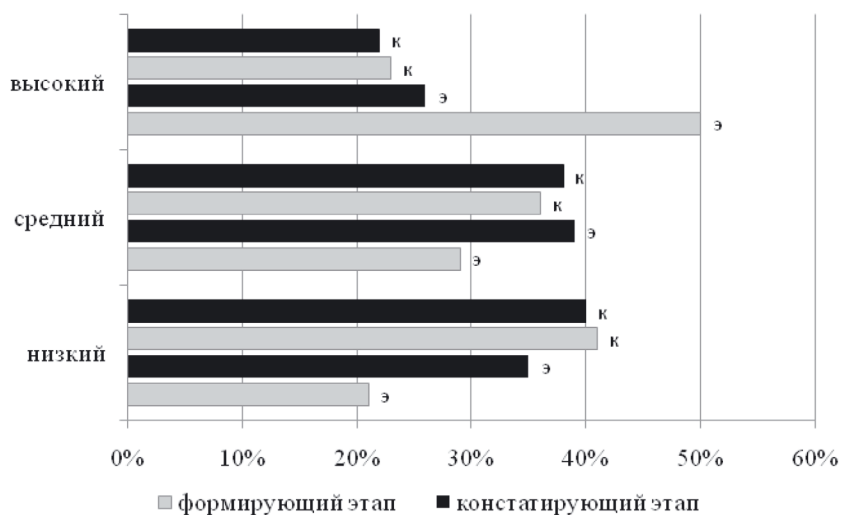


Рис. 2. Уровень коммуникативности
(к – контрольная группа; э – экспериментальная группа)

Схожая динамика прослеживается в экспериментальном срезе по показателю «готовность работать в группе» (рисунок 3).

Таким образом, значения образовательного результата в части формирования коммуникативных компетенций при использовании инновационных педагогических технологий перераспределяются за

счет существенного снижения низкого уровня и увеличения высокого. Тогда как традиционное обучение в большей степени ориентировано на динамику показателей среднего уровня обучающегося [15].

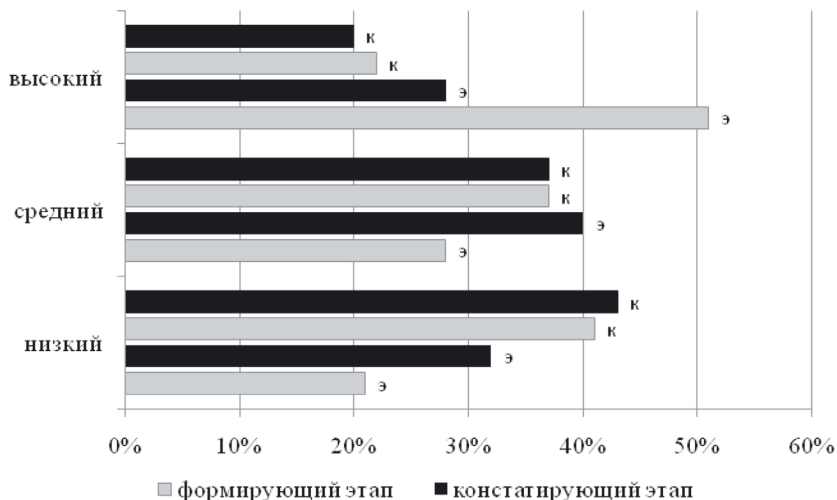


Рис. 3. Уровень готовности работать в группе, в команде (к – контрольная группа; э – экспериментальная группа)

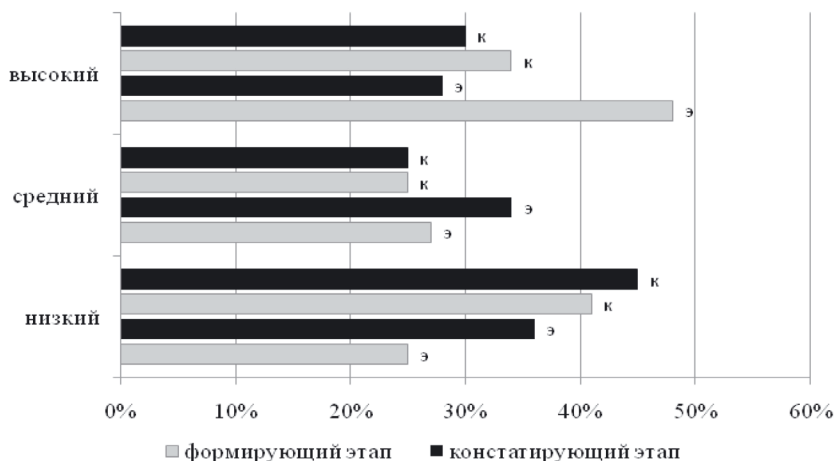


Рис. 4. Уровень способности адаптироваться в различных ситуациях (к – контрольная группа; э – экспериментальная группа)

Завершающий показатель, формирующий коммуникативно-адаптивную компетенцию – уровень способности адаптироваться в различных ситуациях (рисунок 4) демонстрирует прирост на 20% высокого уровня готовности в экспериментальной группе и 13%-й рост совокупного значения высокого и среднего уровня.

Следовательно, суммарная эффективность использования кейс-технологий и ТРИЗ в преподавании учебных дисциплин позволяет на 13–14% повысить уровень сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции обучающихся, нежели традиционное обучение, отмеченное повышением показателя на 2–3%.

Экспериментальные данные, полученные в ходе исследования, позволяют в значительной мере пополнить существующую систему знаний об эффективности педагогических технологий в системе высшего и профессионального образования на фоне многочисленных работ, декларирующих технологии как важнейшее условие эффективности педагогического процесса [9, 11].

Выводы

В современных социально-экономических условиях, требованиях федеральных государственных образовательных стандартов, работодателей и вызовах времени формирование коммуникативно-адаптивной компетенции обучающихся является одной из ключевых задач педагогического процесса в профессиональном обучении.

Необходимым условием формирования коммуникативно-адаптивной компетенции является внедрение инновационных педагогических технологий.

Использование кейс технологий и ТРИЗ в преподавании учебных дисциплин в сравнении с традиционной технологией обучения позволяет увеличить в среднем высокий и средний уровень сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции обучающихся на 13–14%.

Полученные результаты опытно-экспериментальной работы могут служить обоснованием для внедрения педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций с целью формирования коммуникативно-адаптивной компетенции обучающихся в современных условиях.

Работа выполнена при финансовой поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

Список литературы

1. Баюрова С.Г., Мордвинцева И.В. Эффективность практического применения игровых педагогических технологий для формирования профессиональной компетентности студентов экономического профиля // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института, 2014. №3. С. 184–192.
2. Бекузарова Н.В., Ткачева А.В., Миронов А.Г. Традиционные и инновационные формы и методы текущего контроля в российских вузах // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2016. № 3 (59). С. 85–93.
3. Бондаренко В.В., Резник С.Д., Соколов С.Н. Персональный менеджмент. Тесты и конкретные ситуации: практикум: учебное пособие. 2-е изд., доп. М.: ИНФРА-М, 2008. 290 с.
4. Бударина А.О., Ильина Д.А. Результаты эмпирической проверки эффективности модели формирования коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования, 2015. №5. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22014> (дата обращения 09.01.2017 г.)
5. Глотова Е.Е. Требования работодателей к выпускникам вузов: компетентностный подход // Человек и образование, 2014. № 4 (41). С. 185–187.
6. Давыдова М.С. О компетентностных требованиях работодателей к выпускникам профессиональных образовательных учреждений // Современное состояние и перспективы развития научной мысли: сборник статей Международной научно-практической конференции, 2016. С. 171–175.
7. Ильина Д.А. Формирование коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку: дис... канд. пед. наук, 13.00.01. Калининград, 2015. 184 с.

8. Кречетников К.Г. Сравнительный анализ требований, предъявляемых к выпускнику вузами и работодателями // Проблемы современной экономики. Новосибирск, 2014. №18. С. 116–121.
9. Мелкозерова И.Е. Педагогическая эффективность современных образовательных технологий с позиций личностно-ориентированного образования: автореф. дис...канд.пед.наук, 13.00.01. Р.-на-Д., 2004. 23 с.
10. Методика преподавания экономических дисциплин: учебное пособие / Н. Хужаев, П.З. Хошимов, Т.Т. Джураев, О.Б. Гимранова. Ташкент: Ташкентский финансовый институт, 2005. 140 с.
11. Рахматуллаева Г.М. Современные педагогические технологии – важнейшее условие эффективности учебно-воспитательного процесса // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2009. № 3. С. 92–96.
12. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 1999. 480 с.
13. Тест «Командные роли» Р.М. Белбина. Институт практической психологии. Высшая школа экономики. URL: <http://ipp.hse.ru/component/k2/item/496-test-komandny> (дата обращения 09.01.2017 г.).
14. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО) нового поколения. Российское образование: федеральный портал. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.86/index.php> (дата обращения 09.01.2017 г.).
15. Царапкина Ю.М. Педагогические технологии в профессиональном обучении: учебное пособие. Москва: Изд-во РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, 2014. 151 с.
16. Царапкина Ю.М., Лебедева А.В. Использование информационных технологий при обучении студентов в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 2014. № 1 (21). С. 203–210.
17. Царапкина Ю.М. Использование технологии «ТРИЗ» в учебном процессе вуза как основа самоопределения студентов // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона:

проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, 2015. С. 201–204.

18. Царапкина Ю.М. Использование кейс-технологий при обучении студентов // Образование и наука, 2015. № 3 (122). С. 120–129.

References

1. Bajurova S.G., Mordvinceva I.V. *Vestnik Severo-Kavkazskogo humanitarnogo instituta*, 2014. №3, pp. 184–192.
2. Bekuzarova N.V., Tkacheva A.V., Mironov A.G. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*, 2016. № 3 (59), pp. 85–93.
3. Bondarenko V. V. Reznik S.D. Sokolov S.N. *Personal'nyj menedzhment. Testy i konkretne situacii: praktikum* [Personal management. Tests and specific situations]. M.: INFRA-M, 2008. 290 p.
4. Budarina A.O., Il'ina D.A. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015. №5. <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22014> (Accessed 9 January 2017).
5. Glotova E.E. *Chelovek i obrazovanie*, 2014. № 4 (41), pp. 185–187.
6. Davydova M.S. *Sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija nauchnoj mysli: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Current State and Prospects for the Development of Scientific Thought: A Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference], 2016, pp. 171–175.
7. Il'ina D.A. *Formirovanie kommunikativno-adaptivnoj kompetencii ljudej pozhilogo vozrasta v processe obuchenija inostrannomu jazyku* [Formation of communicative-adaptive competence of elderly people in the process of teaching a foreign language], 13.00.01. Kalinigrad, 2015. 184 p.
8. Krechetnikov K.G. *Problemy sovremennoj jekonomiki*. Novosibirsk, 2014. №18, pp. 116–121.
9. Melkozerova I.E. *Pedagogicheskaja jeffektivnost' sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij s pozicij lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Pedagogical efficiency of modern educational technologies from the standpoint of personal-oriented education], 13.00.01. Rostov-na-Donu, 2004. 23 p.
10. *Metodka prepodavaniya jekonomicheskikh disciplin* [Methods of teaching economic disciplines] / N. Huzhaev, P.Z. Hoshimov, T.T. Dzhuraev, O.B. Gimranova. Tashkent: Tashkentskij finansovyj institut, 2005. 140 p.

11. Rahmatullaeva G.M. *Vestnik Centra mezhdunarodnogo obrazovanija Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija. Kul'turologija. Pedagogika. Metodika*. 2009. № 3, pp. 92–96.
12. Rogov E.I. *Nastol'naja kniga praktičeskogo psihologa: ucheb. posobie: V 2 kn. Kn. 2: Rabota psihologa so vzroslymi. Korrekcionnye priemy i uprazhnenija* [Handbook of practical psychologist: Textbook. Allowance: In 2 books. Book. 2: The work of a psychologist with adults. Correction techniques and exercises]. M.: VLADOS, 1999. 480 p.
13. Test “Commanding roles” of R.M. Belbina. <http://ipp.hse.ru/component/k2/item/496-test-komandny> (Accessed 9 January 2017).
14. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty srednego professional'nogo obrazovanija (FGOS SPO) novogo pokolenija. Rossijskoe obrazovanie: federal'nyj portal* [Federal state educational standards for secondary vocational education (GEF SPO) of the new generation. Russian education: federal portal]. <http://www.edu.ru/abitur/act.86/index.php> (Accessed 9 January 2017).
15. Carapkina Ju.M. *Pedagogičeskie tehnologii v professional'nom obučenii* [Pedagogical technologies in vocational training]. Moscow: Izdvo RGAU-MSHA im. K.A. Timirjazeva, 2014. 151 p.
16. Carapkina Ju.M., Lebedeva A.V. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogičeskie nauki*, 2014. № 1 (21), pp. 203–210.
17. Carapkina Ju.M. *Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy. Sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Professional self-determination of youth in the innovation region: problems and perspectives. Collection of articles on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference], 2015, pp. 201–204.
18. Carapkina Ju.M. *Obrazovanie i nauka*, 2015. № 3 (122), pp. 120–129.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Царапкина Юлия Михайловна, доцент кафедры педагогики и психологии, кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева»

*ул. Тимирязевская, 49, г. Москва, Московская область, 101000,
Российская Федерация
julia_carapkina@mail.ru
SPIN-код: 5984-2688*

Миронов 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
*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет»
просп. Мира, 90. г. Красноярск, Российская Федерация, 660049,
Российская Федерация
lexamir13@mail.ru
SPIN- код: 9873-0365*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tsarapkina Yulija Mihajlovna, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogic Sciences
*Russian State Agrarian University – Moscow Agricultural Academy
named after K. Timiryazev
49, Timiryazevskaya Str., Moscow, Moscow oblast, 101000, Russian
Federation
julia_carapkina@mail.ru
SPIN-code: 9873-0365*

Mironov Alexey Gennagievich, Associate Professor of the Department of Psychology, Education and Human Ecology, Candidate of Agricultural Science
*Krasnoyarsk State Agrarian University
90, Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation
lexamir13@mail.ru
SPIN-code: 9873-0365*

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-134-150

УДК 81

МЕТОД CASE STUDY КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

Калашникова Н.А.

Цель. В работе рассмотрены вопросы обучения иностранному языку в вузе как одного из компонентов профессионального образования. Предметом анализа является применения метода *case study* в процессе обучения иностранному языку профессионального и делового общения. Автор статьи ставит целью доказать необходимость применения метода анализа конкретной деловой ситуации в образовательном процессе.

Методы и методология проведения работы. Основными методами исследования являются теоретический анализ литературы, опросы преподавателей и студентов, наблюдение за деятельностью преподавателей, анализ сформированности профессиональных компетенций у студентов. **Результаты.** В результате проведения теоретического анализа литературы, опросов преподавателей и студентов, анализа сформированности профессиональных компетенций у студентов можно сделать вывод о целесообразности использования метода анализа деловой ситуации, т.к. он позволяет оптимально сформировать необходимые профессиональные компетенции будущих специалистов.

Область применения результатов. Исследование может представлять интерес для специалистов в области языкознания и педагогики. Результаты исследования могут быть применены как в теоретических исследованиях, так и при совершенствовании учебных курсов «Иностранный язык делового и профессионального общения».

Ключевые слова: профессиональная компетентность; академические навыки; аутентичный; коммуникативный подход; профильная терминология.

CASE STUDY AS THE METHOD TO DEVELOP ACADEMIC SKILLS AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ECONOMICS STUDENTS

Kalashnikova N.A.

Purpose. *The article is devoted to the issues of teaching foreign languages at universities as a component of professional education. The subject of analysis is the application of case method in the process of teaching a foreign language as a language of professional and business communication. The author supposes the necessity to apply the case study analysis method in the process of teaching foreign languages.*

Methodology. *The key methods to the research are the analysis of literature, survey of lecturers and students, observation of lecturers' activity, analyses of students' professional competence maturity.*

Results. *Theoretical analysis of academic literature, survey of lecturers and students and analyses of students' professional competence maturity demonstrates the applicability of the case study analysis method, as it helps to build up essential skills and competence for the future specialists.*

Practical implications. *The study can be useful for the specialists in linguistic and education science. The results of the study can be applied in the sphere of theoretical study and for the development of the courses of study 'Foreign language as a language of professional and business communication.'*

Keywords: *professional competence; academic skills; authentic; communicative approach; specialized terminology.*

Современный подход к обучению иностранному языку профессионального и делового общения все больше ориентируется на новизну

процесса обучения, находящегося в зависимости от темпов развития социальной и профессиональной жизнедеятельности будущих специалистов, а также от применяемых технологий обучения доступных в том или ином учебном заведении. Такой подход соответствует современным потребностям личности, общества и государства, и направлен на формирование социально и профессионально полезных знаний, убеждений, отношений и опыта поведения у студентов.

Кроме того, что профессиональная компетентность выпускника влияет на способность будущего специалиста решать актуальные профессиональные задачи, она также является важным показателем успешности самого молодого человека, образовательного учреждения и работодателя, принимающего на работу молодого специалиста [5, с. 44].

С другой стороны, в последнее время в концепции преподавания иностранных языков все чаще можно встретить термин «академический». Развитию академических навыков в чтении, письме, аудировании и навыков презентации уделяется все большее внимание. Эти знания являются базовыми, помогающими студентам в подготовке огромного количества заданий в процессе обучения. Особенно полезными они являются для магистрантов, планирующих продолжить свое образование в аспирантуре, хотя и для студентов, планирующих занять руководящие позиции в сфере бизнеса, академические навыки являются основой их карьерного роста.

Очевидно, что применение научного подхода изучения языка не может оправдать ожиданий практикующих управленцев, бизнес и научного сообщества, так как в современных условиях для будущих специалистов необходимо сотрудничать и общаться с партнерами на мировой арене, развивать международное деловое сотрудничество в любой сфере деятельности. Таким образом, возникает проблема неподходящего образовательного метода, исключающего коммуникативную компетенцию, которая считается необходимой для магистрантов, работающих, или готовящихся к работе в профессиональной сфере.

В связи с этим, современный подход к обучению иностранному языку профессионального и делового общения строится на балансе

между академическими и практическими навыками. Такой баланс можно найти в уникальном методе case study, развивающем как лингвистические, так и нелингвистические компетенции студентов, а также академические навыки жизненно необходимые в их будущей профессии.

Методика анализа конкретных деловых ситуаций (от англ. case – «случай, ситуация») – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (кейсов). Данный метод относится к активным имитационным неигровым методам обучения. Как правило, это реальные деловые и профессиональные ситуации, взятые из жизни и предлагающие студентам применить свои профессиональные компетенции в конкретных обстоятельствах [1, с. 51]. Метод case study предлагает широкие возможности для развития академических навыков чтения, письма, аудирования и навыков презентации. Если говорить о нелингвистических компетенциях, которые можно развивать с помощью этого метода, то здесь можно отметить навыки необходимые современному специалисту, такие как навыки работы в команде, навыки менеджмента и навыки презентаций. Анализируя данные, студенты получают навыки работы в команде и учатся принимать решения. Работая в команде, они приобретают ценный навык и опыт общения бизнес-коммуникации на иностранном языке и навык групповой презентации, которым в данный момент уделяется особое внимание. Необходимо отметить, что работу над кейсом можно сравнить с актерством, где студенты выступают в роли ответственного за решение проблемы на основе данной информации. Такой подход стимулирует студентов быть более креативными, решительными и общительными, что помогает достичь им лучших результатов в развитии академических и практических навыков в изучении иностранного языка как языка профессионального и делового общения.

Метод case study впервые был применён в Гарвардской бизнес-школе в 1924 году. Преподаватели поняли, что не существует учебников, подходящих для аспирантской программы в бизнесе. Их первым решением данной проблемы было интервью с ведущими практика-

ми бизнеса и написание подробных отчётов о том, чем занимались эти менеджеры, а также о факторах, влияющих на их деятельность. Слушателям давались описания определённой ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности, для того чтобы ознакомиться с проблемой и найти решение самостоятельно или в ходе коллективного обсуждения.

Метод кейсов в обучении иностранному языку профессионального и делового общения используется с 1967. В середине 70-х годов 20 века этот метод был включен в курс бизнес школ, и активно используется для обучения менеджеров.

В течение долгого периода метод case study является предметом разногласия среди ведущих ученых в Европе, США и России. Обсуждается такая проблемная тема в преподавании делового английского, как несоответствие между теорией, входящей в курс, и практическими потребностями студентов, также обсуждается проблема навыков, необходимых для подготовки специалистов в сфере экономики. Несмотря на то, что метод case study по своей сути является междисциплинарным способом получения знаний и позволяет применить теоретический концепт, заполняя пробел между теорией и практикой, многие преподаватели не считают этот метод подходящим для изучения иностранного языка в его академическом понимании. Но необходимо отметить, что речь идет о студентах второй ступени высшего образования – магистрантах, и на данном этапе обучения основная задача преподавателя заключается в отработке навыков говорения и коммуникативной компетенции.

За это время были предприняты многочисленные попытки обеспечения прочной основы правильного и эффективного использования метода case study, а также были проанализированы его преимущества и недостатки. Были проведены многочисленные анализы кейсов, доступных как для изучающих язык, так и для преподавателей, а также были разработаны методики исследования кейса, в которой были сформулированы виды кейсов и продемонстрированы принципы их исследования, а также способы презентации анализа данных.

В условиях международной интеграции и повышенного интереса к международному опыту, одной из задач образовательного процесса является необходимость создания аутентичного содержания курса [7, с. 4]. Метод кейса представляет одну из возможностей работы с аутентичными материалами, и многие университеты разрабатывают новые курсы, основанные на коммуникативном подходе, с акцентом на метод анализа конкретных деловых ситуаций.

Метод case study рассматривается как эмпирическое исследование, которое изучает конкретное проблемное явление в реальном контексте, особенно когда границы между явлением и контекстом не являются очевидными. Такой вид работы разнообразен по своему содержанию и предоставляет огромный потенциал консолидировать уже приобретенные знания и навыки, отработать определенные лингвистические и нелингвистические навыки.

Во-первых, основные УМК, используемые в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов, содержат лишь незначительную долю экономических текстов [2, с. 144]. Конкретные деловые ситуации, представленные на базе отдельных опубликованных кейсов, содержат наиболее употребительный тематический словарь профессиональных терминов, и могут обеспечить его закрепление. Такой вид работы направлен на освоение профессиональной терминологии по ключевым вопросам экономики, а именно, по таким темам, как народное хозяйство, бизнес, бухгалтерский учет, бюджет, внешнеэкономическая деятельность, логистика, реклама и другие. Знание и активное употребление лексики, отражающей перечисленные вопросы, требует составления словарных списков, в значительной степени подкрепленных контекстом, а также лексических и речевых упражнений, направленных на закрепление изучаемого материала [2, с. 145].

Во-вторых, в изучении иностранного языка особое внимание уделяется ролевой игре. Выпускник экономического вуза должен не просто уметь общаться на иностранном языке, но и активно применять его в своей профессиональной деятельности: читать и анализировать иноязычные профессиональные материалы, вести

переписку и переговоры, беседовать по телефону, делать презентации и т.д. Для обеспечения эффективного формирования профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста, студент на учебных занятиях должен быть поставлен в условия, максимально приближенные к его будущей профессиональной деятельности, что дает ему возможность применять полученные знания и навыки для решения конкретных профессиональных задач [4, с. 124]. Метод case study обеспечивает прочную базу для проведения ролевых игр при обсуждении решения проблемы. Такой подход сам по себе мотивирует студентов, т.к. дает им возможность оказаться в реальной ситуации, стать ответственными за принятие решения и разрешить реальную бизнес-проблему. У студентов появляется возможность продемонстрировать аналитические, управленческие и организационные навыки. Они используют естественный язык, который является средством решения проблемы. Они выполняют задачи, которые соответствуют их профессиональной проблематике, а преподаватель является наблюдателем, связующим звеном, координатором.

Таким образом, преподаватель сам должен иметь мотивацию к экспериментированию и использованию кейсов как исходного материала, который является живым в аудитории – он может меняться, модифицироваться и использоваться разными способами в зависимости от уровня группы, задач и целей образовательного процесса.

Необходимо отметить, что существуют бизнес-кейсы и кейсы, адаптированные для использования на занятиях иностранного языка. Последние являются более приемлемыми и удобными для использования. Такие кейсы предлагают симуляционные виды деятельности с заданными ролями, запланированным содержанием и ходом работы [3, с. 3], направленными на отработку определенных навыков, таких как навык ведения переговоров, собеседования и способность принять решение. Преподаватели могут использовать бизнес-кейсы, предоставляющие огромные возможности для получения аутентичного актуального материала, который, как правило,

представляет особый интерес для студентов, а также дает возможность преподавателю применить свои творческие способности [6, с. 152] в использовании как необходимых, так и предпочитаемых обучающих методик в конкретной аудитории. Что, в свою очередь, позволяет находить новые способы отработки различных навыков и компетенций.

Как было отмечено, структура кейса может быть разной, но главная задача этого вида работы – выявление и решение проблемы, возникшей в компании. Методология решения кейса в рамках изучения иностранного языка делового и профессионального общения различается, но обычно строится на следующих этапах:

- изучение кейса, т.е. анализ и обсуждение статистики и данных. На этом этапе учащемуся предлагается описать заданную ситуацию в 3–5 предложениях. Это формирует навык реферирования (вычленения из большого объема информации ключевых моментов) и подводит нас к следующему шагу [1, с. 54]. Кроме навыков реферирования, студенты приобретают опыт самостоятельной работы над текстом, основной целью которой является получение информации из текста, что в свою очередь является средством развития других видов речевой деятельности, и в первую очередь устной речи;
- выявление проблемы. На этом этапе студент должен сформулировать основную проблему, которую ему необходимо решить в ходе дальнейшего анализа ситуации. Важным моментом является то, что проблему надо изложить в одном повествовательном предложении, состоящим из 7–8 слов, и при этом не потерять ее смысла [1, с. 54], что развивает навык обобщения материала;
- предложение и обсуждение возможных вариантов решения проблемы и выбор лучшего решения. На этом этапе студенты приобретают и развивают навык говорения; закрепляют в устной речи ранее изученную экономическую лексику; закрепляют грамматические структуры, необходимые для вы-

ражения своих мыслей при участии в деловых переговорах. Этот шаг является наиболее сложным и трудоемким, но и самым интересным во всей процедуре анализа деловой ситуации. Студенты должны придумать максимальное количество решений проблемы, а также найти все плюсы и минусы каждого из этих решений [1, с. 55];

- представление принятого решения. Этот этап дает возможность студентам отработать навыки письменного делового общения или навык презентации.

Как можно увидеть, все эти шаги направлены на развитие таких навыков как чтение, говорение, аудирование, навыков письма и презентации. Когда принято окончательное решение студентам необходимо представить информацию в письменном виде. Это может быть в форме письма (простого или электронного), руководства, отчета, протокола или любого другого вида делового письма, которое лучше всего подходит конкретной ситуации, таким образом, отрабатываются и значительно улучшаются навыки письма. Также необходимо обратить внимание на необходимость развития навыков публичной речи. Студентов можно попросить представить результаты кейса перед аудиторией в виде индивидуальной или групповой презентации. Это является заключительным этапом в процессе работы над кейсом, когда студенты сталкиваются с необходимостью информировать коллег о решениях и обсуждать возможные варианты достижения наилучших результатов. Говоря о развитии академических навыков, работая над кейсом, необходимо обратить внимание на значимость ключевых навыков работы над презентацией и необходимость приобретения навыков подготовки и проведения презентаций. Широко распространено мнение, что презентации являются значительным компонентом работы в компании, для специалистов в различных сферах бизнеса и науки, а также для студентов бакалавриата и магистратуры. В настоящее время, навык проведения презентации имеет огромное значение в бизнесе, в учебном процессе и в других сферах жизнедеятельности [10, с. 43].

В 2015–2016 гг. на базе кафедры иностранных языков №1 РЭУ им. Г.В. Плеханова было проведено исследование, в ходе которого было опрошено 10 преподавателей, применяющих метод case study на занятиях со студентами бакалавриата и магистратуры. Опросы преподавателей проводились в форме устной беседы (непосредственное общение), анкетирование, также были проанализированы отчеты о взаимном посещении занятий. Преподаватели отметили, что изучение языка проходит в тесном контакте с приобретением и развитием ключевых умений и навыков, необходимых в различных областях и реалиях современного бизнеса. Через познание различного рода бизнес-кейсов происходит освоение делового иностранного языка. Таким образом, все аспекты деловой лексики, грамматики, чтения и говорения становятся тесно связанными между собой, и изучение делового английского языка происходит в естественной языковой среде. При изучении лексики основное внимание уделяется возможным устойчивым словосочетаниям и моделям словообразования, грамматика изучается на базе пройденного лексического материала, что помогает грамотно закрепить и отработать последний. Раздел говорения базируется на пройденных лексических и грамматических моделях. Вместе с тем, 90% преподавателей признают, что конечный результат зависит от того, насколько студент готов к новым знаниям. Более подробные данные приведены в таблицах №1 и №2.

Таблица 1.

Навыки, приобретенные в процессе использования метода анализа деловой ситуации в процентном выражении

Навыки \ умения	Практическое применение речевых и грамматических конструкций	Практическое применение монологической и диалогической речи	Выстраивание логических аргументов и контраргументов	Систематизация информации	Решение практических задач	Коммуникативная компетенция
Частотность в %	80	70	60	55	45	65

Таблица 2.

Сложности при использовании метода анализа деловых ситуаций

Навыки\ умения	Невнимательное прочтение информации студентами	Разный уровень языковой подготовки	Психологическая неподготовленность студентов к работе в команде	Психологическая неподготовленность студентов к принятию решения	Необходимость серьезной методической и информационной подготовки от преподавателя
Частотность в %	70	30	45	85	60

Для студентов такой вид работы является практическим материалом, который они воспринимают как реальную задачу, которую необходимо решить в профессиональной среде. Надо признать, что часть студентов, особенно обучающихся по программам бакалавриата (в возрасте 17–19 лет) чувствуют определенный психологический дискомфорт в процессе выполнения таких заданий в силу отсутствия опыта. Но большая часть из них (75% опрошенных) отмечает, что они чувствуют себя более подготовленными к решению реальных профессиональных задач, 40% студентов – приобрели навыки ведения спонтанной дискуссии с деловым партнером на заданную тему, 60% – чувствуют себя более уверенными при написании делового письма, 70% – отметили улучшение навыков проведения презентации.

Можно сделать вывод, что использование метода анализа деловой ситуации помогает сформировать языковую компетенцию выпускников, то есть обеспечить тот уровень знаний и умений, который позволит пользоваться иностранным языком в различных областях профессиональной деятельности, научной и практической работе, в общении с зарубежными коллегами, для самообразовательных и других целей. Такой вид работы, кроме образовательной цели, способствует расширению кругозора студентов, повышению их общей культуры, культуры мышления и повседневного и профессионального общения. Но стоит отметить, что данная работа является первым этапом на пути изучения метода. Для уточнения и развития

полученных результатов, необходимо исследовать категоризацию мнения преподавателей.

Таким образом, использование метода анализа деловых ситуаций при обучении иностранным языкам поможет сформировать у обучающихся следующие компетенции:

- коммуникативную компетенцию, предполагающую способность понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией, рассматриваемой в кейсе;
- лингвистическую компетенцию, которая складывается из знаний о системе языка правилах оперирования языковыми знаниями в речевой деятельности;
- лингвострановедческую компетенцию, основывающуюся на знании правил речевого поведения и этикета в определенных стандартных и нестандартных ситуациях;
- социокультурную компетенцию, которая обеспечивает возможность ориентироваться в аутентичной языковой среде, прогнозировать возможные социокультурные трудности в условиях межкультурного общения и способы их устранения;
- дискурсивную компетенцию, означающую умение понимать высказывания собеседника, планировать речевое поведение и передавать информацию в связных логичных высказываниях;
- профессиональную компетенцию, предполагающую способность обучающегося организовать свою иноязычную речевую деятельность в соответствии с ситуациями профессионально-ориентированного общения.

Поскольку метод активного проблемно-ситуационного анализа развивает коммуникативные и социальные навыки, позволяет закрепить языковой и межпредметный материал, а также способствует овладению студентами общекультурными и профессиональными компетенциями, предписанными стандартами высшего профессионального образования, то с уверенностью можно сказать, что этот метод необходимо использовать для решения образовательных задач.

Список литературы

1. Аласания Е.П. Метод анализа деловых ситуаций как средство формирования иноязычных компетенций экономистов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 16(676). С. 50–58.
2. Бузина Ю.Н. Коммуникативная деятельность при обучении иностранному языку студентов экономических вузов // В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. 2016. С. 144–148.
3. Кардович И.К., Дубова О.Б., Коробова Е.В., Шрамкова Н.Б. Английский язык для студентов экономических специальностей. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по экономическим специальностям Москва: Книжный мир, 2012. 272 с.
4. Коробова Е.В., Миронова Д.А., Година Д.Х. Использование деловых игр при обучении студентов-экономистов иностранному языку для формирования профессиональной иноязычной компетенции // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией «PEARSON». Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Под редакцией М.В. Зарудной, 2016. С. 123–130.
5. Коробова Е.В., Миронова Д.А. Использование компетентностного подхода при обучении иностранному языку в экономическом вузе // Вопросы прикладной лингвистики. 2014. №14. С. 42–49.
6. Коробова Е.В., Миронова Д.А., Кардович И.К. Использование современных информационных технологий при изучении иностранного языка в вузе как средство повышения мотивированности студентов // Символ науки. 2015. № 12-2. С. 150–154.
7. Миронова Д.А. Инфокоммуникационные технологии в развитии иноязычной компетенции обучающихся в вузах МЧС: автореферат дисс. на соиск. ст. канд. пед. н. Санкт-Петербург, 2013. 163 с.
8. Нечаев Н.Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности. М.: Иссл. Центр Минобрнауки РФ, 2005. 92 с.

9. Нечаев Н.Н., Ермаков В.Г. Инновационное образование как объект педагогической теории // Психолого-педагогические аспекты развития образования. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2008. С. 96–113.
10. Улитко Е.Н., Яковлева Г.П. Презентация: смысл, назначение, содержание // Наука в современном мире: приоритеты развития. 2015. №1. С. 39–46.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 февраля 2010. № 16500, <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/8/20111115140416.pdf> (дата обращения 05.01.2017).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровень высшего образования по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент (уровень магистратуры). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 марта 2015 г. №322. <http://минобрнауки.рф/документы/5561/файл/4446/Приказ%20№%20322%20от%2030.03.2015.pdf> (дата обращения 05.01.2017).
13. Ducroquet L. Role-Play: an Assessment // Language Learning Journal. 1991. N 3. P. 49.
14. Lakoff R.T. Talking Power. The Politics of Language. New Your, 1990, 194 p.
15. Roselman L. Communicative Strategies and Techniques II in D. Philips (ed.) Languages in School. From Complacency to Conviction II CILT, 1988. P. 49.
16. Toulmin S.E. The Uses of Argument. Cambridge, 1958. 230 p.
17. Daly P. Methodology for using case studies in the business English language classroom. Internet TESL Journal. 8(11). URL. <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/> (дата обращения: 25.10.2016).
18. Teaching methods for case studies, Prepared by Michelle Schwartz, Research Associate, for the Learning & Teaching Office. URL. <http://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/CaseMethodBestPractices.pdf> (дата обращения: 28.20.2016).

References

1. Alasaniya E.P. Metod analiza delovyyh situatsiy kak sredstvo formirovaniya inozazychnyyh kompetentsiy jekonomistov [Method of business situations analysis as means of foreign language competence formation of students at economics universities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013. № 16(676), pp. 50–58.
2. Buzina Ju.N. Kommunikativnaja dejatel'nost' pri obuchenii inostrannomu jazyku studentov jekonomicheskikh vuzov [Communicative activities in teaching foreign language to students of economics]. *Gumanitarnoe obrazovanie v jekonomicheskom vuze. Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy zaochnoj internet-konferencii* [Humanitarian education in an economic institution. Materials of the IV International Scientific and Practical Distance Conference Internet]. 2016, pp. 144–148.
3. Kardovich I.K., Dubova O.B., Korobova E.V., Shramkova N.B. *Anglijskij jazyk dlja studentov jekonomicheskikh special'nostej* [English for economics universities students]. Moscow: Knizhny mir, 2012. 272 p.
4. Korobova E.V., Mironova D.A., Godina D.H. Ispol'zovanie delovyyh igr pri obuchenii studentov-jekonomistov inostrannomu jazyku dlja formirovaniya professional'noj inozazychnoj kompetencii [The use of business games in teaching a foreign language to students of economics for the formation of a professional foreign language competence]. *Povyshenie akademicheskoy mobil'nosti prepodavatelej i studentov, v ramkah sotrudnichestva RJeU im. G.V. Plehanova s mezhdunarodnoj obrazovatel'noj korporaciej "PEARSON". Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Increase the academic mobility of teachers and students, within the framework of cooperation of the Russian Economic University with the international educational corporation "PEARSON". Collection of proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. M.V. Zarudnaya (ed.). 2016, pp. 123–130.
5. Korobova E.V., Mironova D.A. *Ispol'zovanie kompetentnostnogo podhoda pri obuchenii inostrannomu jazyku v jekonomicheskom vuze* [The use of competence approach in teaching foreign language at an economics university]. *Voprosy prikladnoj lingvistiki*. 2014. No 14, pp. 42–49.

6. Korobova E.V., Mironova D.A., Kardovich I.K. Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh tehnologij pri izuchenii inostrannogo jazyka v vuze kak sredstvo povyshenija motivirovannosti studentov [The use of modern information technologies in studying a foreign language at a university as a means to enhance students' motivation]. *Simvol nauki*. 2015. № 12–2, pp. 150–154.
7. Mironova D.A., *Infokommunikacionnye tehnologii v razvittii inojazychnoj kompetencii obuchajushhhsja v vuzah MChS* [Information and communication technologies in the development of foreign language competence of the students at Emergencies Ministry universities]. Sankt-Peterburg, 2013. 163 p.
8. Nechaev N.N. *Professionalizm kak osnova professional'noj mobil'nosti* [Professionalism as a basis of professional mobility]. M.: Issl. Centr Minobrnauki RF, 2005. 92 p.
9. Nechaev N.N., Ermakov V.G. Innovacionnoe obrazovanie kak objekt pedagogicheskoj teorii [Innovative education as an object of pedagogical theory]. Psihologo-pedagogicheskie aspekty razvittija obrazovanija [Psihologo-pedagogical aspects of the development of education]. M.: IPK MGLU «Rema», 2008, pp. 96–113.
10. Ulitko E.N., Jakovleva G.P. Prezentacija: smysl, naznachenie, sodержanie [Presentation: meaning, purpose, content]. *Nauka v sovremennom mire: priority razvittija*. 2015. № 1, pp. 39–46.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 080100 Jekonomika (kvalifikacija (stepen') «bakalavr»). [Federal state educational standard of higher education in preparation of 0800100 Economics (Bachelor qualification degree)] Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot. 25 fevralja 2010. – № 16500, [Approved by Ministry of Education and Science of the Russian Federation 25.02.2010 – № 16500] <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/8/20111115140416.pdf>
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija uroven' vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki 38.04.02 Menedzhement (uroven' magistratury) [Federal state educational standard of higher education in preparation of 38.04.02 Management (Mas-

- ter's degree)]. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 30 marta 2015 g. №322 [Approved by Ministry of Education and Science of the Russian Federation 30.03.2015 №322]. <http://минобрнауки.рф/документы/5561/файл/4446/Приказ%20№%20322%20от%2030.03.2015.pdf>
13. Ducroquet L. Role-Play: an Assessment. *Language Learning Journal*. 1991. N3. P. 49.
 14. Lakoff R.T. Talking Power. The Politics of Language. New Your, 1990. 194 p.
 15. Roselman L. Communicative Strategies and Techniques II in D. Philips (ed.) Languages in School. From Complacency to Conviction II CILT.1988. P. 49.
 16. Toulmin S.E. The Uses of Argument. Cambridge, 1958. 230 p.
 17. Daly P. (2002). Methodology for using case studies in the business English language classroom. Internet TESL Journal. 8(11). <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/>
 18. Teaching methods for case studies, Prepared by Michelle Schwartz, Research Associate, for the Learning & Teaching Office. <http://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/CaseMethodBestPractices.pdf>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Калашникова Наталья Афанасьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков №1
*Российский Экономический Университет имени Г.В.Плеханова
Стремянный пер., 36, г. Москва, 117997, Российская Федерация
Kalashnikova.NA@rea.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Kalashnikova Natal'ya Afanas'evna, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages №1
*Plekhanov Russian University of Economics
36, Stremyanny lane, Moscow, 117997, Russian Federation
Kalashnikova.NA@rea.ru
SPIN-code: 2802-5508*

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-151-160

УДК 373.2

ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Латинова Л.Н.

В статье исследуются проблемы, связанные с вопросами дизайн-проектирования предметно-развивающей среды дошкольного образования. Рассматриваются авторские технологии, как интенсивный метод адаптации и подготовки детей к школе.

Цель. *Обнаrodовать опыт реализации инновационного образовательного проекта Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета Международной лаборатории с распределённым участием «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования».*

Метод или методология проведения работы. *Основу исследования образуют теоретические и эмпирические методы, а также принцип реализации системно-деятельностного подхода в системе дошкольного образования.*

Результаты. *Настоящее исследование показывает, что для получения оцутимого эффекта по развитию ребенка дошкольного возраста и его готовности к школе необходимо создание предметно-развивающей среды, позволяющей интенсифицировать данный процесс. В качестве такого средства выступает продукция, разработанная и изготовленная в Международной лаборатории с распределённым участием «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета.*

Область применения результатов. *Результаты исследования могут быть положены в основу совершенствования дошкольного образования детей в условиях реализации требований ФГОС ДО, а также методической подготовки будущих педагогов-воспитателей и их переподготовки.*

Ключевые слова: дошкольное образование; интенсивные технологии; текстильные пазлы; предметно-развивающая среда дошкольного образования.

DESIGN ENGINEERING OF PRESCHOOL SUBJECT-DEVELOPING ENVIRONMENT

Latipova L.N.

The article examines the problems associated with design-engineering of preschool developing environment. The copyrights (authors) technologies are considered as an intensive method of adaptation and preparation of children for school.

Purpose is to publicize innovative educational project implementing of Yelabuga Institute of Kazan (Volga) Federal University International Laboratory “Innovative technologies in the field of multicultural education” with distributed participation.

Methodology. The theoretical and empirical methods, as well as the principle of the implementation of system-activity approach in preschool education form the basis of the research form.

Results. The present study shows it is necessary to create an intensive subject-developing environment for a tangible effect of the pre-school age child development and his readiness for school. Intensive subject-developing products of the International Laboratory with distributed participation “Innovative technologies in the field of multicultural education” of Yelabuga Institute of Kazan (Volga) Federal University acts such means.

Practical implications. The results can be the basis for improving pre-school education of children in the implementation of the FSES PE requirements and methodological training of future teachers, educators and their training.

Keywords: pre-school education; intensive technologies; textile puzzles; subject-developing environment of preschool education.

В настоящее время изменившийся материальный, духовный и культурный уровень жизни, развитие информационно-коммуника-

ционных технологий привели к более интенсивному и раннему развитию детей, в том числе детей дошкольного возраста. Современные исследования, посвященные проблеме детства, развитию одаренности [2; 7; 11; 15], говорят о том, что чем раньше мы начнем привлекать внимание детей, возбуждая их интерес, развивая тем самым такое качество как любознательность, тем больше мы получим творческую, инициативную молодежь.

Воспитательный процесс в дошкольных организациях (детский сад, детские ясли, ясли-сад) в свете реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [1] должен включать в себя познавательноречевое, художественно-эстетическое, физическое, социально-коммуникативное развитие. При этом построение образовательного процесса должно основываться на адекватных возрасту формах работы с детьми с постоянно обновляемой, развивающей предметно-пространственной средой дошкольника. Только грамотно организованное образовательное пространство, использование инновационных подходов [8], проектной культуры [10], новых подходов в изложении материала [3] способствуют лучшей усвояемости предметного материала, становлению и адаптации детей в социальной среде.

Каждый год жизни воспитанника в дошкольном образовательном учреждении является переходным этапом в его развитии: освоение каких-то физических свойств окружающего мира, переосмысленного отношения к нему; установление связи с «миром» и его окружением; формирование и развитие жестикуляции, действий речевых, физических; и прочие. В связи с этим, на данном этапе развития, весьма важно грамотно организовывать предметно-развивающую среду дошкольника. Среда, для детей – это средство получения информации. При проектировании предметной среды ребенка, реализующей требования ФГОС ДО мы предлагаем использовать образовательные дизайн-проекты [9; 12; 14; 16], позволяющие интенсифицировать процесс развития ребенка, в которых учитываются: психолого-педагогические требования к играм и игрушкам в современных условиях [5], функции, информационная безопасность, эксплуатационные характеристики [13].

Процесс интенсификации (темп и качество) в детском саду мы будем реализовывать через продуманную организацию предметно-развивающей среды дошкольника, которая поможет им за короткий промежуток времени получить как можно больше информации, овладеть необходимыми движениями, речью, разными жизненными необходимыми умениями в процессе игры. Объекты предметно-развивающей среды дошкольника могут быть представлены в виде дидактических игр и материалов. Сотрудниками Международной лаборатории с распределённым участием «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета разработана серия дидактических материалов (текстильные пазлы, тематические текстильные книги, пальчиковые игрушки и прочие). В процессе апробации продукции Лаборатории на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №3 «Теремок» Елабужского муниципального района Республики Татарстан мы провели педагогический эксперимент. Исследование с целью определения эффективности внедрения продукции Лаборатории, как одного из средств интенсификации предметно-развивающей среды дошкольного образования проводилось индивидуально. Детям для игры предлагалась текстильная продукция Лаборатории. Результаты развивающей игры фиксировались в диагностических картах по формированию компетенций: 3 балла – высший уровень. Ребенок самостоятельно справляется с заданием, проявляет неподдельный интерес; 2 балла – средний уровень. Воспитанник задание выполняет с помощью подсказок педагога, не всегда понятны его объяснения; 1 балла – ниже среднего. У ребенка в процессе выполнения задания возникают трудности, не идет на контакт, инициатива полностью отсутствуют. В ходе статистической обработки результатов педагогического эксперимента 22 детей младшей и старшей групп мы определили, что разработанные нами объекты предметно-развивающей среды дошкольника вызывают интерес у детей, смена деятельности активизирует их, способствует решению общей задачи, большинство детей в процессе игры принимают на себя функции ведущего, оказывают действенную взаимопомощь друг другу. Например, детям 3–4 лет можно предложить текстильные пазлы с использованием элементов условности в игре. Конструктив-

ная форма, используемого изделия в игре может быть представлена как деление целого на части, т.е. из мелких элементов можно собрать один предмет (фигуру) – «картинка». На среднем уровне развития детей этой же группы можно предложить собирать подобные фигуры, а вот воспитанникам с более высоким уровнем развития можно предложить усвоить новые, более сложные правила. В основе методики представлена одна и та же технология, отличается только оформление. Как мы видим, дизайн предметно-развивающей среды дошкольника основан на формировании наглядно-образного мышления, а его чередование со сменой деятельности позволяет сформировать творческое мышление. Например, в процессе игры с пазл комплектом «Забавные зверюшки» воспитанники собирают его как «целая форма» – животное. Конструктивная особенность данной игрушки в том, что она состоит из отдельных деталей – частей туловища, которые соединяются с помощью кнопок в единое целое. Выбор данного разъёмного соединения в текстильной игрушке позволяет поворачивать её детали влево, вправо, вверх, вниз, дополнительно одеть шарф, курточку (которые прилагаются в комплекте). В процессе развивающей игры, у детей формируются базовые понятия «оттенок», «цвет», «пара», «координация положения в пространстве», развивается фантазия, речь. При этом наш текстильный пазл комплект позволяет в зависимости от уровня развития детей усложнять задания игры. Например, одновременно выдать несколько пазл животных «Жираф», «Утенок» и «Гусенок». Педагогу-воспитателю можно самому заранее разобрать их, или предложить это сделать детям самим, или сделать это вместе (они любят совместный соревновательный труд); перемешать и дать за ограниченное количество времени собрать их. Как один из вариантов задания на реализацию системно-деятельностного подхода в образовании дошкольников можно предложить придумать (сконструировать, собрать) фантастическое животное, дать ему имя. На завершающем этапе развивающей игры можно придумать с ними сказку, пригласить его с нами на прогулку или даже на обед. Дети в таком возрасте очень любят фантазировать. Как мы видим текстильные пазлы, как одно из средств предметно-развивающей среды дошкольника – полифункциональны. Педагог-воспитатель постоянно усложняя задания из набора средств предметно-развивающих среды дошкольника

грамотно и методически слаженно проектирует траекторию развития воспитанника, формирует в нем качества применения знаний в нестандартной и незнакомой ситуации, что собственно и определяется содержанием ФГОС ДО.

Таким образом, в нашем исследовании мы продемонстрировали возможность проектирования предметно-развивающей среды дошкольника продукцией Международной лаборатории с распределённым участием «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» в условиях реализации компетентностного подхода. Интенсификация процесса подготовки детей к школе в детском саду возможна, если педагог-воспитатель свою профессионально-педагогическую деятельность при реализации компетентностного подхода в образовании определяет как дизайн-проектирование образовательной среды (разработка продукции, его дидактическое и методическое сопровождение, ведение и обработка диагностических карт по формированию компетенций). В заключении, хочется вспомнить слова Л.Н. Толстого, который говорил, что «... от рождения до пятилетнего возраста ребенок берет от окружающего мира во много раз больше для своего разума, чувств, воли, характера, чем от пятилетнего возраста до конца своей жизни» [6].

Надеемся, что текстильно-развивающая продукция, разработанная сотрудниками Лаборатории, будет положена в основу совершенствования процесса подготовки детей к школе, но и сделает более интенсивным воспитательный процесс в дошкольном образовательном учреждении.

Работа выполнена в соответствии с правительственной программой России конкурентоспособного роста Казанского федерального университета.

Список литературы

1. Ветлугина Н.А. Художественное творчество в детском саду. М.: Мир, 2014. 250 с.
2. Латипов З.А. Организация работы с одарёнными детьми в летней физико-математической школе // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал, 2016, №1(57).

- С. 31–38. URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8559> (дата обращения 02.02.2017).
3. Латипов З.А. О новом подходе к изложению теоретического материала курса физики // Сборник Материалы научно-методической конференции, посвященной 60-летию юбилею физико-математического факультета «Физико-математическое образование: проблемы и перспективы». Елабуга, 2013. С. 36–40. URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_24887616_42211587.pdf (дата обращения 06.02.2017).
 4. Михайлова-Свирская Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО. М.: Просвещение, 2015. 128 с.
 5. О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901852366> (дата обращения 04.02.2017)/
 6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям URL: <http://www.detvora74.ru/lib/?id=220> (дата обращения 24.01.2017 г.)
 7. Сергеева А.Б. Инновационные формы приобщения детей к народным художественным ремеслам и декоративно-прикладному творчеству // European Social Science Journal, 2016. № 5. С. 234–239.
 8. Сергеева А.Б. Мастер-класс как инновационная форма приобщения детей к декоративно-прикладному творчеству: опыт казанского федерального университета // Материалы Международной научно-практической конференции «Традиции и инновации в подготовке детей и молодежи к творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства». Елабуга: Изд-во ЕИ(Ф) К(П)ФУ, 2016. С. 165–168.
 9. Система дошкольного образования в Германии и России: сравнительная характеристика / Крапоткина И.Е., Латипова Л.Н., Лаптева М.Ф., Адиуллина М.Ф. // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал, 2015. №9 (53). С. 564–584. URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/7491> (дата обращения 31.01.2017).
 10. Файзрахманова А.Л. Формирование проектной культуры студентов как цель художественно-педагогической подготовки // Общество: социология, психология, педагогика, 2015. №6. С. 120–123. URL http://elibrary.ru/download/elibrary_25054428_95282418.pdf (дата обращения 28.01.2017).

11. Шурыгин В.Ю., Дерягин А.В. Развитие технических способностей одаренных детей во внеклассной работе // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: www.science-education.ru/108-8773 (дата обращения: 27.01.2017).
12. Latipova L.N., Latipov Z.A. Design of subject and developing environment of preschool education // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015, vol. 6. no.2. pp. 250–253. <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/6050>
13. Maslova I.V., Krapotkina I.E., Gabdelvalievna N.L., Aleksandrovna K.L. Historical phenomenon of ‘role reversal’ psychological aspect of the gender identity in history // European Journal of Science and Theology. 2015, vol.11. no.5, pp. 161–169.
14. Samedov M.N.O., Aikashev G.S., Shurygin V.Y., Deryagin A.V., Sahabiev I.A. A study of socialization of children and student-age youth by the express diagnostics methods // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2015, vol. 12, no.3, pp. 2711–2722.
15. Shatunova O.V., Sergeeva A.B. Academic competitions and Technology Olympiads as a means to identify and develop endowments of school students // Life Sci J 2014; 11(11): 380–383.
16. Latipov Z.A., Bykova S.S., Zhigalova M.P. The family club activities for organizing a social partnership of the pre-school educational institution and the family // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. vol 11. no.5, pp. 655–662. <http://www.ijese.net/makale/119>

References

1. Vetlugina, N.A. *Khudozhestvennoe tvorchestvo v detskom sadu* [Artistic creativity in kindergarten]. M.: Mir, 2014. 250 p.
2. Latipov Z.A. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern researches of social problems], 2016, no.1(57), pp. 31–38. <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8559> (accessed February 2, 2017).
3. Latipov Z.A. *Sbornik Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii, posvyashchennoy 60-letnemu yubileyu fiziko-matematicheskogo fakul'teta «Fiziko-matematicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy»* [The collection Materials of the scientific and methodical conference devoted to 60-year anniversary of physical and mathematical faculty. Physical and mathematical

- education: problems and prospects]. Elabuga, 2013, pp. 36-40. http://elibrary.ru/download/elibrary_24887616_42211587.pdf (accessed February 6, 2017).
4. Mikhaylova-Svirskaya, L.V. *Individualizatsiya obrazovaniya detey doshkol'nogo vozrasta: posobie dlya pedagogov DOO* [The individualization of the education of preschool children: a handbook for teachers]. M.: Prosveshchenie, 2015, 128 p.
 5. *O psikhologo-pedagogicheskikh trebovaniyakh k igram i igrushkam v sovremennykh usloviyakh* [On the psychological and pedagogical requirements for games and toys in modern conditions]. <http://docs.cntd.ru/document/901852366> (accessed February 4, 2017).
 6. Sukhomlinskiy V.A. *Serdtse otdayu detyam* [I give my heart to children]. <http://www.detvora74.ru/lib/?id=220> (accessed January, 24.2017).
 7. Sergeeva A.B. Innovatsionnye formy priobshcheniya detey k narodnym khudozhestvennym remeslam i dekorativno-prikladnomu tvorchestvu [Innovative forms of familiarizing children with folk arts and crafts and arts and crafts]. *European Social Science Journal*, 2016, no.5, pp. 234–239.
 8. Sergeeva A.B. *Master-klass kak innovatsionnaya forma priobshcheniya detey k dekorativno-prikladnomu tvorchestvu: opyt kazanskogo federal'nogo universiteta* [Materials of the International scientific and practical conference. Traditions and innovations in training of children and youth to creative activities in the field of arts and crafts]. Elabuga: Izdvo EI(F) K(P)FU, 2016, pp. 165–168.
 9. Krapotkina I.E., Latipova L.N., Lapteva M.F., Adiullina M.F. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern researches of social problems], 2015. no.9 (53), pp. 564–584. <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/7491> (accessed January 31, 2017).
 10. Fayzrakhmanova A.L. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogics], 2015, no.6, pp. 120–123. http://elibrary.ru/download/elibrary_25054428_95282418.pdf (accessed January 28, 2017).
 11. Shurygin V.Yu., Deryagin A.V. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2013, no.2. www.science-education.ru/108-8773 (acc. January 27, 2017).
 12. Latipova L.N., Latipov Z.A. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015, vol. 6. no.2, pp. 250–253. <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/6050>

13. Maslova I.V., Krapotkina I.E., Gabdelvalievna N.L., Aleksandrovna K.L. *European Journal of Science and Theology*. 2015, vol.11, no.5, pp. 161–169.
14. Samedov M.N.O., Aikashev G.S., Shurygin V.Y., Deryagin A.V., Sahabiev I.A. A study of socialization of children and student-age youth by the express diagnostics methods. *Biosciences Biotechnology Research Asia*, 2015. vol. 12, no.3, pp. 2711–2722.
15. Shatunova O.V., Sergeeva A.B. Academic competitions and Technology Olympiads as a means to identify and develop endowments of school students. *Life Sci J* 2014. no.11(11): pp. 380–383.
16. The family club activities for organizing a social partnership of the pre-school educational institution and the family. Latipov Z.A., Bykova S.S., Zhigalova M.P. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. vol.11, no.5, pp. 655–662. <http://www.ijese.net/makale/119>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Латипова Лилия Николаевна, доцент кафедры теории и методики профессионального обучения, кандидат педагогических наук
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
ул. Казанская, 89, г. Елабуга, Республика Татарстан, 423604,
Российская Федерация
latipova-liliya@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Latipova Lilia Nikolaevna, Associate Professor of the Theory and Technique of Vocational Education, Ph.D. in Pedagogical Science
Yelabuga Institute of the Kazan (Volga) Federal University
Kazanskaya St., 89, Yelabuga, Republic of Tatarstan, 423604,
Russian Federation
latipova-liliya@mail.ru
SPIN-code: 8699-4220
Scopus Author ID: 55929122100

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-161-181

УДК 316.74

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ИСЛАМСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ ПЕРВОИСТОЧНИКАХ

Саяхов Р.Л.

Одной из ключевых задач, стоящих перед педагогической наукой, является формирование в молодом поколении качеств толерантности. Научный опыт поиска педагогических условий их формирования может быть обогащен содержащимися в исламских первоисточниках потенциалами. Для получения результатов, отвечающих критериям научной ценности предложена концепция учета и согласования общенаучных и частных исламоведческих методологических факторов. Применение данной концепции на практике позволило установить, что заключенные в исламских первоисточниках педагогические условия формирования толерантности содержат в себе богатый потенциал принципиально новых подходов для решения существующих задач.

Ключевые слова: *толерантность; педагогические условия; формирование толерантности; методология исследования исламских религиозных первоисточников; концепция учета и согласования общенаучных и частных исламоведческих методологических факторов.*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL RESEARCH BASES OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN FORMATION OF RELIGIOUS TOLERANCE IN THE ISLAMIC PRIMARY SOURCES

Sayakhov R.L.

One of the key challenges facing the teaching of science is the formation of tolerant younger generation. Scientific research experience of

pedagogical conditions of their formation can be enriched by primary sources of Islamic potentials. To obtain the results that meet the criteria of the scientific value of a concept of integration and coordination of general scientific and private Islamic methodological factors. The application of this concept in practice has allowed to show that Islamic primary sources pedagogical conditions of tolerance formation contain the rich potential of new approaches to solving existing problems.

Keywords: *tolerance; pedagogical conditions; development of tolerance; the methodology of the study of Islamic religious primary sources; the concept of integration and coordination of general scientific and private islamic methodological factors.*

Введение

Сегодня, пожалуй, ни у кого не вызывает сомнения, что ключевой ценностью планетарного масштаба является мирное сосуществование, поскольку перед лицом конфликтов и войн все другие проблемы неминуемо отступают на второй план. Названное актуализирует вопрос о морально-этических и поведенческих характеристиках человека будущего, которые позволяли бы ему поддерживать мир. Их четкое представление определяет социальный заказ перед педагогической наукой, несущей ответственность за формирование качественных характеристик будущих поколений. Среди множества понятий, активно обсуждаемых в этой связи на пороге нового тысячелетия, выделяется проблема толерантности. Одним из возможных способов разрешения обозначенной проблемы является опыт, заключенный в религиозных первоисточниках вообще и исламских в частности. Однако, учитывая их специфичность, подобные исследования сталкиваются с рядом затруднений методологического характера.

В этой связи, представляется важным уточнить сущностное содержание феномена толерантности с точки зрения философии и педагогики, рассмотреть методологию ведения научных изысканий в исламских религиозных первоисточниках, а также продемонстрировать использование предлагаемых методик на примере исследования педагогических условий формирования толерантности.

Для последовательного рассмотрения обозначенной темы следует определиться с категориальным аппаратом, в который входят понятия толерантность, педагогические условия и исламские первоисточники.

Категориальный аппарат

В философской и психолого-педагогической науке определения толерантности отличаются большим разнообразием исследовательских позиций. Связано это, очевидно, с различиями социокультурного плана авторов идей, а также с различием тематики и контекстов рассматриваемых проблем [7, 25]. Тем не менее, базовым признается положение о том, что толерантность есть феномен, выражающий моральную ценность. Такого мнения придерживались как мыслители прошлого (Вольтер, И. Кант, Дж. Локк, Поппер, М.В. Ломоносов, В.Г. Белинский, Л.Н. Толстой), так и основная часть современных российских и западных исследователей (С.А. Акопян, А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, Н.В. Буковская, Е.Ю. Клепцова, Е.И. Касьянова, Р. Коэн-Альмагор, Н.В. Круглова, У. Кимлик, М.П. Мчедалов, П. Николсон, А.В. Перцев, Г.У. Солдатова, М. Уолцер, Д. Хейд, И.Б. Цепкова, Ю.В. Циплаковаи др.), которые отстаивают идею моральной ценности толерантности и высказываются за необходимость применения ее в качестве философского и психолого-педагогического ориентира.

Сегодня толерантность определяют как «норма цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов» (Е.С. Черепанова), противоположная «агрессивности, непримиримому самоутверждению, с одной стороны, и равнодушию, апатии, с другой» [18] (Н.В. Буковская). Толерантность воспринимается как «универсальный и всеобщий социальный феномен», который обеспечивает единство общества при многообразии его членов [11] (Н.В. Круглова), «особая установка сознания на понимание иных ментальностей, на доверие к ним и допущение их существования наряду с собственной» [15] (Д.В. Лебедев, Г.В. Лысенко), как «понимание и принятие «другого», признание его законных и не расходящихся с моралью интересов,

готовность к диалогу и к расширению собственного опыта, разрешению возникающих конфликтов без насилия» (Е.И. Касьянова), как «качество культуры (нравственной, правовой, политической) каждого общества, любого социального слоя, каждого гражданина» [22] (М.П. Мчедалов).

Примечательно, что педагогическое понимание толерантности созвучно триаде «знания – умения – навыки» [10], а потому связано с «пониманием» естественности плюрализма мнений и терпимым отношением к многообразию моделей поведения и развития (С.Р. Мусифуллин) [13], а также с «умением» искренне проникать в мир Другого (Е.В. Головинская) [8], что должно проявляться в устойчивости к воздействию стрессовых факторов (Н.В. Буковская) [18].

Таким образом, толерантность можно определить как моральная ценность, отличная от терпимости, связанная с пониманием и признанием принципиального равенства между людьми при неизбежном плюрализме мнений. Толерантность проявляется в активном стремлении понять точку зрения другого с позиции человеколюбия [14]. Результатом проявления толерантности является отказ от агрессии, а действие ограничивается рамками норм гуманизма (отсутствие вреда человеку и обществу, соблюдение прав человека, недопущение превращения субъекта в объект, недопущение угрозы миру в государстве, уважение общественных ценностей, соблюдение законности).

Педагогические условия определяют как совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, включающих содержание, методы, организационные формы обучения и воспитания (В.А. Андреев), активно влияющих на общее развитие человека и формирование личности (В.М. Полонский). При этом выделяются следующие группы педагогических условий:

1. Организационно-педагогические. Они связаны с планированием управления целостного педагогического процесса;
2. Психолого-педагогические. Они связаны с воздействием на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса;

3. Дидактические. Они связаны с выбором и реализацией возможностей содержания, форм, методов, средств педагогического взаимодействия, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач [16, 17].

Исламскими первоисточниками являются священный текст – Коран, а также своды особых преданий – хадисы (сунна). Они являются первоисточниками в том смысле, что именно из них черпают сведения по ключевым вопросам мировоззрения, практике поклонения, правовым вопросам, по вопросам нравственного и этического характера.

Коран определяют как «главная священная книга мусульман. По учению ислама, Коран не сотворен, существует предвечно. Оригинал его хранится у Аллаха, который частями в виде откровения передал его пророку Мухаммаду через ангела Джibriла» [21, 23].

Хадис определяют как «короткий рассказ о высказываниях или поступках Мухаммада. Состоит из 2 частей: в первой перечисляются имена людей, передавших хадис, вплоть до того человека, который лично слышал изречение Мухаммада или видел его поступок; во второй содержится сам рассказ... Хадисы, отобранные известными теологами 9–10 вв. и признанные ими «подлинными», составляют сунну» [21, 23].

О месте и соотношении Корана и хадисов (сунны) Д.В. Фролов отмечает: «Коран для мусульманской общины есть источник всякого знания, а сунна – это разъяснение Корана» [9]. Он приводит также слова известного мусульманского ученого имама Шафи‘и (ум 820), который говорил: «все, что утверждает община, есть разъяснение сунны, а вся сунна – разъяснение Корана» [9]. О важности изучения этих первоисточников известный западный востоковед Джон Бёртон пишет: «вместе со Священным Кораном Сунна составляет основу, на которой зиждется мусульманская политическая, правовая и доктринальная мысль» [6].

Для ведения любого рода исследований Корана и хадисов, претендующих на адекватное понимание, анализ и выводы необходима осведомленность об особенностях их научного исследования. Эти

особенности, прежде всего, заключены в необходимости работы с первоисточниками посредством особых разделов знаний, именуемых корановедением (коранистикой) [12, 18] и хадисоведением [24]. Глубокий педагогический потенциал данных источников, ведет к необходимости изучения упомянутых разделов знаний и современными педагогами, работающими над расширением уже известного комплекса методов, средств, форм образования и воспитания.

Методология

Поскольку данная работа связана с изучением религиозных первоисточников, предлагаем авторскую концепцию, построенную на учете и согласовании общенаучных и частных исламоведческих методологических факторов (принцип учета степени достоверности, методы «иджма» и «кийас», духовные средства познания, связанные с культовой практикой (молитва, пост, закят, хадж, чтение Откровения)). Данная позиция не является новой для научных исследований, но приобретает оригинальность именно за счет учета и применения подходов (наряду с общенаучными), выявленных при изучении мусульманских религиозных первоисточников. Дополнительную ценность выдвигаемой концепции придает то, что ее основы применимы не только для научного поиска педагогических потенциалов, но и к изысканиям в любой другой области научного знания.

В общепринятой методологии выделяют множество факторов, среди которых основными можно назвать принципы, методы и средства научного исследования. В качестве важнейших принципов, обеспечивающих получение значимых результатов, современной наукой признаются принципы детерминизма (причинно-следственных связей), системности и развития. Основными методами исследования считаются теоретические (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, ограничение, конкретизация, обобщение), библиографические (аннотирование, конспектирование), эмпирические. К основным средствам относят материальные, информационные, математические, логические и языковые средства познания [1, 2]. Учитывая, что каждая наука, имея свой собственный предмет из-

учения, использует и свои особые методы, которые вытекают из того или иного понятия, сущности его объекта, данное исследование также имеет собственную специфику [2, 3].

Исследование исламских первоисточников связано с комплексом частных методологических факторов, которые необходимо учитывать. К наиболее значимым из них относят следующие факторы:

1. Принцип учета степени достоверности. Он заключается в том, что наибольшей достоверностью, и, следовательно, наибольшей силой аргументации, обладает кораническая информация. На второй ступени находятся хадисы, приводимые в сборниках ал-Бухари и Муслима. На следующей ступени – хадисы остальных классических сборников. Далее – прочие сборники, используемые исследователями.

2. Методы исследования мусульманских религиозных первоисточников, например таких как «иджма» и «кийас». Методологическим термином «иджма» называют единодушное мнение авторитетных ученых исламского мира, которое имеет силу третьего, после Корана и сунны, источника исламоведческих знаний. Методологический термин «кийас» означает суждение по аналогии с ситуацией, описанной в Коране и хадисах. Он является четвертым источником исламоведческих знаний. Данные методы широко использованы, в частности, в классической исламской экзегетике.

3. Духовные средства познания, связанные с культовой практикой (молитва, пост, закят, хадж, чтение Откровения). Их специфика предполагает постижение истин высшего порядка посредством интуитивного озарения. Неслучайно одним из важнейших критериев приемлемости религиозных изысканий (связанных, в частности, с корановедением и хадисоведением) является высокая духовность исследователя.

Что касается логики выдвигаемой концепции, то ее можно представить следующими положениями:

1) окончательное суждение по многоплановой проблеме не может быть основано на единичном информационном фрагменте;

2) для ведения научных изысканий, из информационного массива первоисточников необходимо выделить те его фрагменты, которые имеют отношение к исследуемой проблеме (тематические изыскания);

3) выделенные фрагменты должны быть исследованы в соответствии с особенностями корановедческих и хадисоведческих изысканий;

4) результатом корановедческих изысканий должна быть логическая цепь рассуждений Корана относительно исследуемой проблемы;

5) результатом хадисоведческих изысканий должна быть логическая цепь рассуждений хадисов относительно исследуемой проблемы;

6) сопоставление обеих логических цепей даст общее видение первоисточников на исследуемую проблему;

7) завершить научное исследование должно сопоставление видения первоисточников с результатами современной науки.

Таким образом, данная концепция призвана согласовывать и учитывать общие и частные методологические факторы, однако она требует дальнейшей конкретизации и составления соответствующей модели и алгоритма исследования мусульманских религиозных первоисточников. Последнее связано с изучением специализированных дисциплин – корановедения и хадисоведения.

Под корановедением понимают комплекс знаний, помогающих понимать Коран, раскрывая его слова и смыслы. По мнению современных востоковедов (Д.В. Фролов, М.С. Мейер, Г.М. Габучан, А.Б. Куделин), ключевой фигурой корановедческих исследований являлся египетский ученый-энциклопедист Джалал ад-Дин ас-Суйути (1445–1505), которого Е.А. Резван назвал выдающимся экзегетом мусульманского средневековья [19]. Его фундаментальный труд «Совершенство в коранических науках» представляет по выражению Д.В. Фролова своего рода подведение итогов всего классического периода развития классического мусульманского корановедения в течение восьми веков (VII–XV). Данный труд является одним из самых авторитетных для мусульманской традиции трактатов по корановедению, без знания которого невозможно сколько-нибудь глубоко изучить смысл и историю Писания ислама [19, 20]. Согласно этому труду, классическое корановедение включает в себя учение о толковании Корана – экзегетику, учение о его ниспослании, учение о его своде, учение о понимании его смыслов, учение о его неподражаемости и достоинствах [9].

Среди специалистов, оставивших значительный вклад в развитии западного корановедения, упоминают известных востоковедов

Фридриха Швалли (1863–1919), Г. Бергштрассера, Теодора Нёльдеке (1836–1930), Отто Претцеля (ум. 1941), Артура Джефри (ум. 1959), Ричарда Белла (1876–1952), Джона Эдварда Уонсбро (1928–2002), Уильяма Монтгомери Уотта (1909–2006) [5].

В становление отечественной школы корановедения внесли свой вклад советские востоковеды А.Е. Крымский (1871–1942), И.Ю. Крачковский (1883–1951), Б.Я. Шидфар (1928–1993), А.А. Долинина (род. 1923), О.Б. Фролова (род. 1926). В постсоветский период российское корановедение развивается трудами видных арабистов М.Б. Пиотровского, В.Д. Ушакова, Е.А. Резвана, А.Р. Гайнутдиновой, М.Ф. Муртазина [12] и др.

Хадисоведением называют науку, которая занимается исследованием содержания хадисов, а также определением степени достоверности хадисов и их передатчиков. Хадисы представляют значительно большую по объему информацию, чем Коран. Очевидно, именно объем и разнородность второго по значимости мусульманского религиозного первоисточника и является причиной его меньшей изученности со стороны востоковедов. Среди исследователей хадисов XIX–XX веков упоминают лишь венгерского исламоведа Игнаца Гольдциера (1850–1921) и немецкого арабиста и исламоведа Йозефа Шахта (1862–1969). Современными западными специалистами по хадисоведению считаются Джон Бёртон (Эдинбургский университет), Герберт Берг (Университет Северной Каролины Уилмингтон) и др [24]. Малоизученность данной области у нас накладывает на отечественных исследователей, занимающихся анализом мусульманских религиозных первоисточников, особую ответственность и требует тщательной подготовки.

Таким образом, на основе представленного выше, а также учитывая основные правила корановедческих и хадисоведческих изысканий, выведен особый алгоритм, позволяющий подвергать мусульманские религиозные первоисточники серьезному научному анализу. Данный алгоритм призван повысить плодотворность исследований, а также оградить от суждений, не отвечающих критериям научной ценности. Он построен из следующих шагов:

- 1) Формулировка проблемы исследования.
- 2) Постановка цели и задач исследования.
- 3) Изучение взглядов современных ученых на сформулированную проблему, в том числе и в свете исследования мусульманских религиозных источников.
- 4) Исследование содержания Корана и определение фрагментов, которые имеют прямое или косвенное отношение к проблеме исследования.
- 5) Выстраивание выделенных фрагментов в соответствии с хронологией их ниспослания (насколько это возможно). Определение «исключающих» и «исключаемых» фрагментов.
- 6) Исследование выделенных фрагментов на предмет выяснения обстоятельств их ниспослания.
- 7) Работа с толкованиями (тафсирами) с целью определить все известные смыслы выделенных фрагментов.
- 8) Изучение всего комплекса выделенных коранических фрагментов с целью определить их общую логику по рассматриваемой проблеме. Возможно, выстроить логику формирования конечного суждения.
- 9) Исследование хадисов во всех шести классических источниках и отбор тех из них, которые имеют прямое или косвенное отношение к проблеме исследования.
- 10) Если возможно, то выстраивание отобранных хадисов в соответствии с их хронологией. Определение «исключающих» и «исключаемых» хадисов.
- 11) Исследование отобранных хадисов на предмет истории обстоятельств их появления и запечатления.
- 12) Исследование отобранных хадисов на степень их достоверности.
- 13) Рассмотрение классических комментариев к отобранным хадисам.
- 14) Изучение всего комплекса отобранных хадисов с целью определить их логику по рассматриваемой проблеме. Возможно, выстроить логику формирования конечного суждения.

- 15) Сопоставление логики коранических фрагментов с логикой отобранных хадисов по рассматриваемой проблеме.
- 16) Сравнительное сопоставление результатов собственного оригинального исследования с исследованиями современных ученых.
- 17) Подведение итогов, оформление заключения.

Приведенный алгоритм позволил составить оригинальную логико-смысловую модель научного исследования исламских первоисточников (рис. 1). Она представляет собой когнитивную визуализацию принципов ведения научных изысканий в Коране и хадисах, построенную с учетом рекомендаций специалистов по визуализации знаний и дидактическому дизайну (Н.Н. Манько, Г.К. Селевко, В.Э. Штейнберг) [26], исходящих из принципов антропоориентированности педагогической системы [4] (Р.М. Асадуллин).

Отправной точкой модели служит классический блок формулировки проблемы, целей и задач исследования. От него изыскания расходятся по трем, первоначально независимым направлениям. Первое из них связано с изучением современных научно-исследовательских работ, связанных с обозначаемой проблемой. Второе связано с корановедческими исследованиями, предполагающими последовательные шаги по тематическому изысканию, хронологическому изысканию, изучению обстоятельств ниспослания, а также общие экзегетические изыскания. Третье связано с хадисоведческими изысканиями, предполагающими тематическое изыскание, хронологическое изыскание, изучение истории хадисов, изучение степени достоверности и изучение комментариев. Данные виды изысканий представляют первый этап исследования.

Второй этап предполагает выведение логики Корана и логики хадисов, с дальнейшим анализом и выведением общей логики первоисточников по рассматриваемой проблеме. Заключительным этапом является сопоставление выводов, полученных при изучении современных научно-исследовательских работ с общей логикой первоисточников и, в результате, – выдача экспертного заключения.

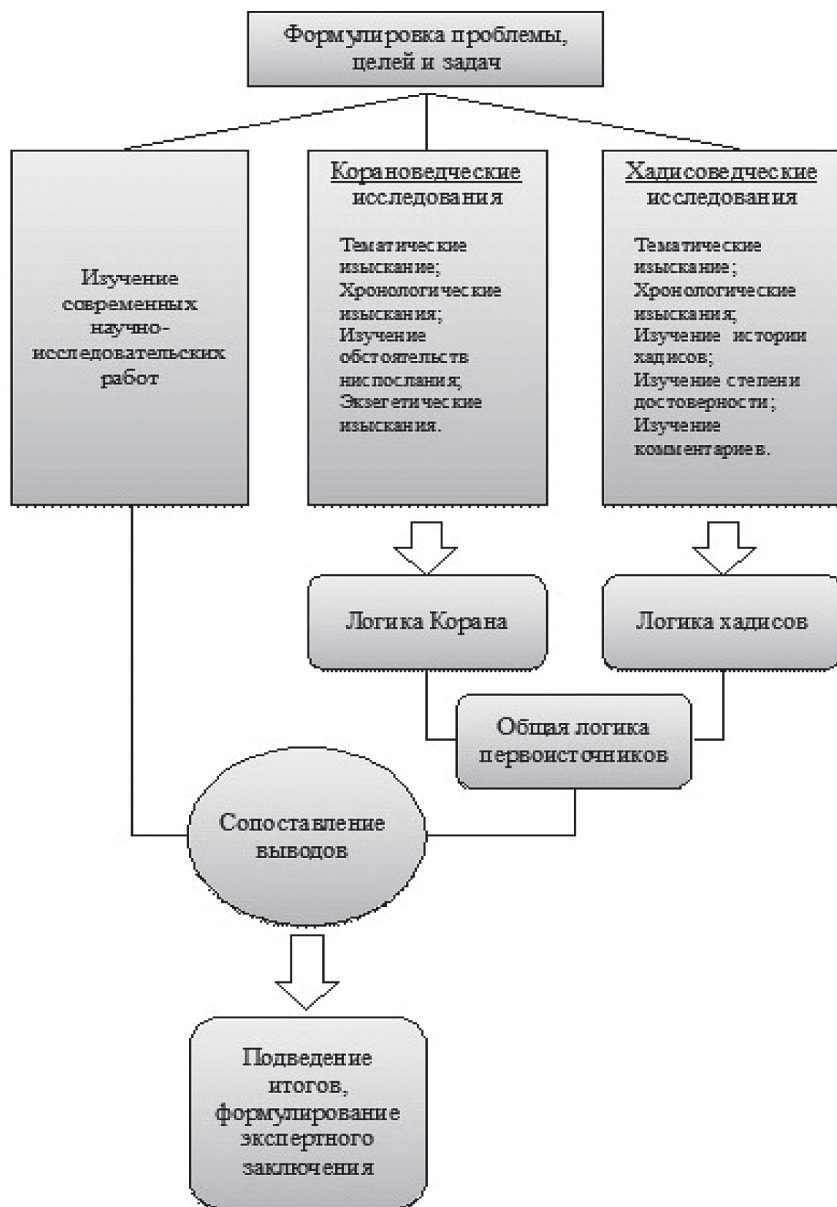


Рис. 1. Логико-смысловая модель научного исследования

Таким образом, четкое следование предлагаемым рекомендациям призвано оградить исследование от необоснованных выводов и достичь результатов, отвечающих критериям научной ценности (объективность, интерсубъективность, повторяемость и т.д.).

Практическое исследование

В соответствии с разработанной моделью, практическая часть исследования педагогических условий формирования толерантности начинается с изучения современных научно-исследовательских работ. Их анализ, в свою очередь, позволяет заключить следующее. Обобщив выводы большого количества исследований, удалось выявить связи и выстроить цепь рассуждений, объединяющую эти работы единой логической линией, которая может быть представлена в следующем виде.

За основу может быть взят вывод о том, что важнейшим основанием формирования толерантности является опора на принципы гуманизма – гуманизацию и гуманитаризацию учебно-воспитательного процесса (С.А. Ашинова, А.М. Гурьянов, С.Р. Мусифуллин, Н.Н. Рогова). Однако принятие самих принципов за основу требует дальнейшей конкретизации содержания целостного педагогического процесса, его методов, организационных форм, средств. В этой связи, одним из эффективных направлений в формировании толерантности считается культурологический и связанный с ним этнопедагогический подход (А.К. Биджиев, И.В. Бурнашова, Г.И. Гайсина, О.А. Масловец, З.Ф. Мубинова, К.М. Мусаев, Н.Н. Рогова, Х.Х. Толова, Т.В. Третьякова, Н.Ш. Хабибова, Ян Сюйжун). Данный подход является одним из проявлений принципов гуманизма в образовании. Он несколько сужает и конкретизирует их, но все же нуждается в дальнейшей детализации.

К такой конкретизации можно отнести изучение иностранного языка. Считается, что поскольку гармонизация кросскультурных отношений связана с обогащением содержания предметов материалом, отражающим культурное достояние различных народов, новое значение приобретает изучение иностранного языка как ос-

нового инструмента живого межкультурного общения (И.В. Бурнашова, А.А. Васильева, О.А. Масловец). Вместе с тем, изучение иностранного языка, на наш взгляд, несколько сужает саму мысль о знакомстве с иной культурой в том смысле, что множество «иных» культур могут быть представлены большим количеством языков многонациональной России, например. В данном случае языки народов одной страны не являются друг для друга иностранными. Поэтому, нам представляется более правильным сказать: «изучение языков других культур» или «изучение языков других народов».

Однако еще более актуальным представляется те из педагогических условий, также относимых к широкому кругу культурологического компонента, которые подразумевают обучение навыкам диалога. Исследователи считают, что поскольку именно в ходе ведения диалога происходит первое противопоставление по линии «свое» – «чужое», перед педагогом стоит вполне конкретная задача – обучить учащегося эффективным умениям проявлять индивидуальные позиции и находить общий язык. Последнее, в свою очередь, подразумевает формирование толерантного сознания и поведения (А.К. Биджиев, С.Р. Мусифуллин).

Среди культурологических составляющих педагогических условий формирования толерантности необходимо использовать и те, которые подразумевали бы не только опору на волевые шаги, основанные на понимании ценностей такого порядка как необходимость поддержания гармоничных взаимоотношений. Последнее актуализирует учет эмоциональной, духовной составляющей. Именно к таким можно отнести занятие художественно-творческой деятельностью (С.В. Даржинова, В.А. Ересько, Н.В. Сухонина, Ян Сюйжун), организацию досуговой деятельности (К.М. Мусаев), использование педагогического потенциала игры (В.М. Григорьев).

Далее, следуя разработанной логике, исследование переключается непосредственно на первоисточники. Их всесторонний анализ проявляет следующее. Ключевыми направлениями, обуславливающими процесс формирования толерантности в исследуемых нами источниках, являются гуманистический и культурологический подходы, а основным принципом является принцип природосоо-

бразности, подразумевающий дифференциацию подходов в связи с различиями этнокультурного плана, возрастной периодизацией, гендерных особенностей.

Одним из ключевых педагогических посылов к воспитанию толерантных взаимоотношений служит положение о естественности плюрализма мнений. С данной позиции, потенциально конфликтогенные различия, в действительности, призваны играть роль взаимного сдерживания, дополнения и обогащения, а также являться своего рода испытанием. Признание идейного плюрализма за основу подразумевает необходимость выстраивания справедливых договорных взаимоотношений, а также однозначного определения социальных ролей и функций. Последнее актуализирует воспитание культуры продуктивного диалога, пропитанного доброжелательностью и чувством такта. Борьбу с эгоистическими послылами, порывами гнева и поддержание идей здорового альтруизма исследуемые источники считают существенным подспорьем ведения диалога.

Любопытные рекомендации, обеспечивающие формирование толерантности выделяются в виде профилактических мер возникновения конфликтных ситуаций, а также применение потенциала притчи при межличностном общении и в ходе осуществления педагогического процесса.

Заключение

Переходя к заключительному этапу исследования и сопоставлению выводов, полученных при изучении современных научно-исследовательских работ с общей логикой первоисточников, можно констатировать следующее.

В основе педагогических условий формирования толерантности, содержащихся в исследуемых источниках, лежат гуманистический и культурологический подходы, а также принцип природосообразности, подразумевающий учет особенностей этнокультурного плана, а также специфику работы с различающимися по гендерно-возрастным признакам целевыми аудиториями.

Важным педагогическим условием – посылом к формированию толерантности здесь служит положение о естественности плюрализма

мнений, в соответствии с которым существующие различия призваны играть роль взаимного сдерживания, дополнения и обогащения. Данное условие – посыл подразумевает выстраивание четких договорных отношений с однозначным определением социальных ролей и функций, что, в свою очередь, актуализирует воспитание культуры конструктивного и тактичного диалога. Условием продуктивности последнего исследуемые источники считают борьбу с эгоистическими посылами и порывами гнева, а также воспитание идей здорового альтруизма.

Существенными педагогическими условиями формирования толерантности исследуемые источники называют также применение профилактических мер возникновения конфликтных ситуаций, немалое внимание в числе которых отводится применению потенциала притчи в ходе осуществления педагогической деятельности.

Детальный анализ педагогических условий формирования толерантности в исламских первоисточниках на предмет наличия в них признаков целостного педагогического процесса позволяет заключить, что совокупность имеющихся здесь педагогических мер содержат основные признаки целостного педагогического процесса: двустороннее взаимодействие, направленность на решение определенных задач, элементы развития, методы, средства, формы, контроль, оценка. В выявленных условиях просматривается мировоззренческий, мотивационный, целевой и содержательный компоненты педагогического процесса, которые можно отнести к организационно-педагогической, психолого-педагогической и дидактической группе педагогических условий.

Анализ результатов исследования позволяет констатировать также, что выявленные педагогические условия не только соответствуют условиям, уже предлагаемым современной педагогической наукой, но содержат в себе богатый потенциал принципиально новых подходов для решения существующих педагогических задач, которые, в зависимости от конкретных условий, могут использоваться в комплексе друг с другом, либо по отдельности.

Несмотря на явную широту и разнообразие, комплекс выявленных педагогических условий может пополняться и обогащаться

дальнейшими исследованиями, поскольку потенциал религиозных первоисточников вообще, и исламских в частности, весьма обширен и представляет для педагогической науки большой интерес. Их все-стороннему исследованию призвана служить методологическая база, представленная в виде авторской концепции, построенной на учете и согласовании общенаучных и частных исламоведческих методологических факторов (принцип учета степени достоверности, методы «иджма» и «кийас», духовные средства познания, связанные с культурной практикой (молитва, пост, закят, хадж, чтение Откровения).

Таким образом, мы уточнили сущностное содержание феномена толерантности как одной из ключевых характеристик человека будущего, позволяющей поддерживать бесконфликтное существование, рассмотрели методологию ведения научных изысканий в исламских первоисточниках, а также продемонстрировали использование предлагаемых методик на примере исследования педагогических условий формирования толерантности.

Список литературы

1. Аминов Т.М. Медресе «Галия» – высшее национальное учебное заведение мусульманских народов дореволюционной России. Уфа «Мир печати», 2016. 96 с.
2. Аминов Т.М. Новая концепция историко-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11. С. 445–449.
3. Амиров А.Ф. От согласованности элементов структуры исследования – к согласованности действий исследователя // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 2 (45). С. 100–107.
4. Асадуллин Р.М., Терегулов Ф.Ш. Предмет педагогики и педагогической антропологии – человек // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2014. № 1 (13). С. 24–35.
5. Белл Р., Уотт У.М. Коранистика: введение. СПб.: «ДИЛЯ», 2005. 256 с.
6. Бёртон Дж. Мусульманское предание: Введение в хадисоведение. СПб.: «ДИЛЯ», 2006. 304 с.
7. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). М.: МПСИ, 2003. 240 с.

8. Головинская Е.В. Воспитание толерантности подростков в процессе межкультурного общения: На примере ассоциированных школ ЮНЕ-СКО: Дис. ... канд. пед. наук. Спб., 2005. 227 с.
9. Джалал ад-Дин ас-Суьути. Совершенство в коранических науках. Вып. 5: Учение о неподражаемости и достоинствах Корана; под общ. ред. Д.Ф. Фролова. М.: Муравей, 2006. 192 с.
10. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности : учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. М.: Академический Проект, 2004. 176 с.
11. Круглова Н.В. Актуализация толерантности к неопределенности в эпоху кризиса // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. 2009. №110. С. 298–304.
12. Кулиев Э.Р., Муртазин М.Ф. Корановедение: учебное пособие; под об. ред. М.Ф. Муртазина. М.: Агентство печати «Столица», 2011. 528 с.
13. Мусифуллин С.Р. Формирование толерантности студентов колледжа в процессе учебного диалога: Дис. ... к.пед.н. Уфа, 2007. 156 с. ил.
14. На пути к толерантному сознанию; отв. ред. А.Г. Асмолов. М.: Смысл, 2000. 255 с.
15. Образование как стратегия ментальной толерантности / Лебедев Д.В., Лысенко Г.В. // Толерантность как практическая философия педагогики: коллективная монография; отв. ред. А.В. Перцев. Екатеринбург: Полиграфист, 2005. Вып. 14. 360 с.
16. Педагогика: учебное пособие для педагогических институтов; под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
17. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей; под. ред. П.И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. 638 с.
18. Педагогика толерантности как условие гражданского образования / Н.В. Буковская // Толерантность как практическая философия педагогики: коллективная монография; отв. ред. А.В. Перцев. Екатеринбург: Полиграфист, 2005. Вып. 14. 360 с.
19. Резван Е.А. Коран и его толкования: (Тексты, переводы, комментарии). СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2000. 208 с.
20. Саяхов Р.Л. По пути постижения Корана: учебное пособие. Уфа: Изд-во БГПУ, 2015. 238 с.

21. Словарь философских терминов; научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. М.: ИНФРА-М, 2010. 731 с.
22. Толерантность; под общ. ред. М.П. Мчедалова. М.: Республика, 2004. 416 с.
23. Философский словарь. URL: <http://gufo.me/> (дата обр.: 10.11. 2014).
24. Хадис: учебное пособие. СПб.: «ДИЛЯ», 2014. 272 с.
25. Хомяков М.Б. Толерантность: парадоксальная ценность. URL: <http://www.old.jourssa.ru/2003/4/4aHomiakov.pdf> (дата обр.: 15.12.2014).
26. Штейнберг В.Э. Инструментальная дидактика и дизайн-образование // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию: спец. выпуск. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». 2007. Вып. 2(41). С. 105–119.

References

1. Aminov T.M. *Medrese «Galiya» – vyssheye natsional'noye uchebnoye zavedeniye musul'manskikh narodov dorevolyutsionnoy Rossii* [«Galiya» – the highest national educational institution of the Muslim people of pre-revolutionary Russia]. Ufa: «Mir pechati», 2016. 96 p.
2. Aminov T.M. *Novaya kontseptsiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya* [New concept of a historical and pedagogical research]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2008. № 11, pp. 445–449.
3. Amirov A.F. *Ot soglasovannosti elementov struktury issledovaniya – k soglasovannosti deystviy issledovatelya* [From coherence of elements of structure of a research – to coherence of actions of the researcher]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*. Ufa. 2013. № 2 (45), pp. 100–107.
4. Asadullin R.M., Teregulov F.S.H. *Predmet pedagogiki i pedagogicheskoy antropologii – chelovek* [Subject of pedagogics and pedagogical anthropology – the person]. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye v Sibiri*. 2014, no. 1 (13), pp. 24–35.
5. Bell R., Uott U.M. *Koranistika: vvedeniye*. [Koranistika: introduction]. SPb.: «DILYA», 2005, 256 p.
6. Borton Dzh. *Musul'manskoye predaniye: Vvedeniye v khadisovedeniye* [Muslim legend]. SPb.: «DILYA», 2006, 304 p.
7. Bondyreva S.K. *Tolerantnost' (vvedeniye v problemu)* [Tolerance (introduction to a problem)]. М.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003, 240 p.

8. Golovinskaya Ye.V. *Vospitaniye tolerantnosti podrostkov v protsesse mezhkul'turnogo obshcheniya: Na primere assotsirovannykh shkol YUNE-SKO* [Education of tolerance of teenagers in the course of cross-cultural communication]. Spb., 2005, 227 p.
9. Dzhahal ad-Din as-Suyuti. *Sovershenstvo v koranicheskikh naukakh* [Perfection in Koranic sciences]. Vyp. 5: Ucheniye o nepodrazhayemosti i dostoinstvakh Korana. M.: Muravey, 2006, 192 p.
10. Kleptsova Ye.YU. *Psikhologiya i pedagogika tolerantnosti* [Psychology and pedagogics of tolerance]. M.: Akademicheskii Proyekt, 2004, 176 p.
11. Kruglova N.V. Aktualizatsiya tolerantnosti k neopredelennosti v epokhu krizisa [Updating of tolerance to uncertainty of a crisis era]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena*, 2009. no. 110, pp. 298–304.
12. Kuliyeu E.R., Murtazin M.F. *Koranovedeniye: uchebnoye posobiye* [Korano-vedeniye: education guidance]. Agentstvo pechati «Stolitsa», 2011, 528 p.
13. Musifullin S.R. *Formirovaniye tolerantnosti studentov kolledzha v protsesse uchebnogo dialoga* [Formation of tolerance of students of college in the course of educational dialogue]. Ufa, 2007, 156 p.
14. *Na puti k tolerantnomu soznaniyu* [On the way to tolerant consciousness]. M.: Smysl, 2000, 255 p.
15. Lebedev D.V., Lysenko G.V. *Tolerantnost' kak prakticheskaya filosofiya pedagogiki* [Education as strategy of mental tolerance]. Yekaterinburg: Poligrafist, 2005, 360 p.
16. *Pedagogika* [Pedagogics: education guidance]. Babansky Yu.K. (ed.). M., 1988, 479 p.
17. *Pedagogika. Uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhey* [Pedagogics. The education guidance for students of pedagogical higher education institutions and teacher training colleges]. M.: Rossiyskoye pedagogicheskoye agentstvo, 1995, 638 p.
18. Bukovskaya N.V. *Pedagogika tolerantnosti kak usloviye grazhdanskogo obrazovaniya* [Tolerance pedagogics as condition of civic education]. *Tolerantnost' kak prakticheskaya filosofiya pedagogiki* [Tolerance as a practical philosophy of pedagogy]. Yekaterinburg: Poligrafist, 2005, 360 p.
19. Rezvan Ye.A. *Koran i yego tolkovaniya: (Teksty, perevody, kommentarii)* [Koran and its interpretation]. SPb.: «Peterburgskoye Vostokovedeniye», 2000, 208 p.

20. Sayakhov R.L. *Po puti postizheniya Korana* [On the way of comprehension of the Koran]. Ufa: Izd-vo BGPU, 2015, 238 p.
21. *Slovar' filosofskikh terminov* [Dictionary of philosophical terms]. M.: INFRA-M, 2010, 731 p.
22. *Tolerantnost'* [Tolerance]. M.P. Mchedalov (ed.). M.: Respublika, 2004, 416 p.
23. *Filosofskiy slovar'* [Philosophical dictionary]. <http://gufo.me/> (accessed November, 10, 2014).
24. *Khadis: uchebnoye posobiye* [Hadith: education guidance]. SPb.: «DILYA», 2014, 272 p.
25. Khomyakov M.B. *Tolerantnost': paradoksal'naya tsennost'* [Tolerance: paradoxical value]. <http://www.old.jourssa.ru/2003/4/4aHomiakov.pdf> (accessed November, 15, 2014).
26. Shteynberg V.E. Instrumental'naya didaktika i dizayn-obrazovaniye [Tool didactics and design education]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob'yedineniya po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu: spetsializirovannyi vypusk*. Yekaterinburg: Izd-vo GOU VPO «Ros. gos. prof.-ped. un-t», 2007, 2(41), pp. 105–119.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Саяхов Руслан Линицевич, аспирант кафедры педагогики

*Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы*

*ул. Октябрьской революции, 3-а, г. Уфа, 450000, Республика
Башкортостан, Российская Федерация
ruslan030271@hotmail.com*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Sayakhov Ruslan Linitsevich, Graduate Student of the Department of
Pedagogy

Bashkir State Pedagogical University

*3-a, October Revolution Str., Ufa, 450000, Republic of Bashkor-
tostan, Russian Federation
ruslan030271@hotmail.com*

DOI: 10.12731/2218-7405-2017-1-182-196
УДК 34.034+37.047

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА РАБОЧИЕ ПРОФЕССИИ

Скрипова Н.Е.

Цель. Статья посвящена актуальной в условиях современной реальности теме развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии. Предметом анализа выступают организационно-педагогические условия, которые входят в организационную характеристику технологии развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии.

Метод или методология проведения работы. Основу исследования образуют теоретические (теоретический анализ и синтез информации, содержащейся в педагогической, психологической, социологической литературе по проблеме исследования) и эмпирические (педагогическое наблюдение, беседы, опрос) методы педагогического исследования.

Результаты. Акцентируется внимание на структурном компоненте технологии развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии, включающей целепостановочную, содержательную и организационную характеристики. Подробно описывается характеристика комплекса организационно-педагогических условий организационной характеристики, который включает:

- организацию школьного (внутриучрежденческого) поощряемого и одобряемого участниками образовательных отношений трудовой активности;
- создание коммуникативной комфортной среды, которая обеспечивает усвоение этических принципов взаимодействия;
- пропаганду рабочих профессий по целевым группам влияния (обучающиеся, родители (законные представители, учителя);

- совместную работу общеобразовательной организации с органами государственной (муниципальной) власти, бизнесом, средствами массовой информации, образовательными организациями профессионального образования по повышению имиджа рабочих профессий;
- формирование продуктивного трудового опыта у каждого обучающегося в соответствии с его способностями, возможностями и желанием участия в индивидуальной и групповой деятельности.

Область применения результатов. Показывается, что технология развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии обладает свойством продуктивности, гибкости и воспроизводимости, может применяться в массовой практике общеобразовательных организаций, в первую очередь в субъектах Российской Федерации с преимущественной индустриальной направленностью.

Ключевые слова: учащиеся; рабочие профессии; технология; условия; комплекс; организационно-педагогические условия.

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATION OF STUDENTS INTO THE WORKING PROFESSION

Skripova N.E.

Purpose. The article is devoted to today's reality, the development of value orientation of students into the working profession. The subject of analysis are the organizational and pedagogical conditions, which are included in the organizational characteristics of the technology development value orientation of students into the working profession.

Methodology. The basis of the research constitute a theoretical (theoretical analysis and synthesis of the information contained in pedagogical, psychological, sociological literature on the research problem) and empirical (pedagogical observation, conversation, interviewing) methods of pedagogical research.

Results. *The focus is on the structural component of the technology development value orientation of students into the working profession including teleplays, content and organizational characteristics. Describes in detail the characteristics of complex organizational and pedagogical conditions, organizational characteristics, which include:*

- *organization of the school (within the school) encourage and endorse the social space of labor activity;*
- *create communication of a comfortable environment that ensures the absorption of the ethical principles of interaction;*
- *promotion of working professions according to target groups (students, parents (legal representatives, teachers);*
- *collaboration with educational institutions the organs of state (municipal) authorities, business, media, educational institutions of professional education to improve the image of working professions;*
- *to build productive employment experience of each student in accordance with his abilities, opportunities and desire to take part in individual and group activities.*

Practical implications. *It is shown that the technology of development of value orientation of students into the working profession has the property of productivity, flexibility and repeatability, can be used in mass practice of educational institutions, primarily in the subjects of the Russian Federation with a primary industrial focus.*

Keywords: *students; jobs; technology; condition; property; organizational-pedagogical conditions.*

В правительственных документах, принятых в последние годы, особое внимание уделяется рабочим профессиям, показывается необходимость удовлетворения запросов отечественной экономики в рабочих кадрах. В то же время как производственная практика, так и многочисленные научные исследования свидетельствуют о том, что профессионально-квалификационные характеристики работников промышленных предприятий значительно уступают требованиям рынка труда. Как следствие, мы сегодня наблюдаем снижение

качества и конкурентоспособности производимой там продукции, закрытие или перепрофилирование отдельных производств.

Существует многообразие причин, обусловивших появление такой тенденции. В их числе: падение престижа рабочих профессий в молодежной среде, индифферентная позиция общественности в отношении людей рабочих профессий, искажение представлений школьников о производительном труде и людях труда.

Сегодня Правительство Российской Федерации инициирует ряд перспективных проектов, разворачиваемых в направлении популяризации рабочих профессий. Принципиально важно понимание того, что данный процесс должен иметь пролонгированный характер и начинаться еще в школе. При этом направленность государственной политики и общественных ожиданий на развитие промышленного производства находит заметное отражение на характере решаемых в школе соответствующих задач. Их воплощение мы видим в логике обеспечения нового качества ориентации учащихся на рабочие профессии, которое предполагает формирование уважительного отношения к производительному труду и людям труда.

Научная новизна описываемой проблемы очевидна. На основе анализа степени изученности проблемы мы сделали вывод о том, что рабочие профессии как социокультурный феномен не были предметом специальных научных исследований в педагогике; имеющиеся в арсенале отечественной педагогики разработки в области трудового воспитания молодежи далеко не учитывают специфику современной школы; в исследованиях последних лет аспекты ориентации или выбора рабочих профессий исследованы по отношению к школьникам старших классов или на примере отдельных школьных предметов и не охватывают весь спектр возможностей, предоставляемых современной общеобразовательной организацией; вопросы ориентации школьников на рабочие профессии в аксиологическом прочтении остаются малоизученными [1; 5; 6; 7; 8; 10].

Изучение современных исследований в сфере технологизации педагогических систем [2; 3; 4; 13; 14; 15; 16] дало возможность выделить три основные характеристики технологии развития цен-

ностной ориентации учащихся на рабочие профессии: целепоставочную, содержательную и организационную.

Прежде всего, нам необходимо отметить, что «рабочие профессии представляют собой особый вид трудовой активности человека, посредством которой осуществляется сочетание и комбинирование трудовых операций, характеризующихся сохранением значительной доли физических усилий, включенностью в производительный процесс, а также обладающих доминантами наемного труда и высокой меры подчиненности субъектов их осуществления организаторам производства» [5; 6].

Целепоставочная характеристика направлена на раскрытие особенностей проектирования многофункциональной системы целей и задач [12]; содержательная – отражает предметно-смысловое насыщение образовательной деятельности по достижению задач с обоснованием направлений и продолжительности; организационная – предопределяет стратегию реализации организационно-педагогических условий [6].

В данной статье мы описываем организационно-педагогические условия, обеспечивающие результативность применения технологии развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии [8].

Рассматривая дефиницию «условие», мы находим, что – это «обстоятельство, от которого что-то зависит» [11]. Специфика изучения условий в науке отражается в определениях «технические условия», «социальные условия», «психологические условия» и др. Конечно же, нам интересны педагогические условия.

Нам импонирует позиция В.А. Оганесова, который под педагогическими условиями понимает «обстоятельства, от которых что-либо зависит; либо как обстановку, в которой что-либо осуществляется» [10, с. 9]. Современные педагогические исследования позволяют нам выделить разные виды условий, в частности к ним можно отнести дидактические, психолого-педагогические и организационно-педагогические. Для технологии развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии наиболее разумно создание организационно-педагогических условий, что определено необходимостью

достижения поставленной цели посредством планирования, организации, координации и контроля. В данном случае под организационно-педагогическими условиями мы будем понимать комплекс внутренних и внешних обстоятельств, создаваемый сознательно или намеренно с учетом специфики организуемого процесса, целью которого является подбор мер педагогического влияния.

Комплекс (от лат. *complexion* – связывание, соединение) – это «совокупность, сочетание чего-нибудь» [11, с. 248]. На основании изложенного выше, комплекс организационно-педагогических условий развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии включает:

1) организацию школьного (внутриучрежденческого) поощряемого и одобряемого участниками образовательных отношений пространства трудовой активности, которое направлено на повышение мотивации учащихся к общественно-значимому труду;

2) создание коммуникативной комфортной среды, которая обеспечивает усвоение этических принципов взаимодействия: вежливости, взаимопомощи, коммуникативного равновесия, уважения к личности;

3) пропаганду рабочих профессий по целевым группам влияния (обучающиеся, родители (законные представители), учителя);

4) совместную работу общеобразовательной организации с органами государственной (муниципальной) власти, бизнесом, средствами массовой информации, образовательными организациями профессионального образования по повышению имиджа рабочих профессий;

5) формирование продуктивного трудового опыта у каждого обучающегося в соответствии с его способностями, возможностями и желанием участия в индивидуальной и групповой деятельности.

Каждое из обозначенных нами организационно-педагогических условий мы рассматриваем более подробно.

Первое условие – организация школьного (внутриучрежденческого) поощряемого и одобряемого участниками образовательных отношений пространства трудовой активности, которое направлено на повышение мотивации учащихся к общественно-значимому труду.

Пространство трудовой активности [6] связывается с комплексами освоенного и неосвоенного предметного мира человека, где протекает значимая для него жизнедеятельность и развиваются паритетные трудовые отношения. Создание в общеобразовательной организации пространства трудовой активности обуславливает трансформацию позиции управленческих и педагогических работников, которые становятся носителями культурных ценностей этого пространства, соавторами индивидуальной образовательной траектории школьников и координаторами их деятельности.

Построение школьного (внутриучрежденческого) поощряемого и одобряемого участниками образовательных отношений пространства трудовой активности предполагает поддержку, признание и одобрение любого проявления активности в труде всех участников образовательных отношений. В данном контексте предлагается алгоритм создания такого пространства, показывается необходимость использования разных экономических, административных и социально-психологических методов поощрительного характера.

Второе условие – создание коммуникативной комфортной среды, которая обеспечивает усвоение этических принципов взаимодействия: вежливости, взаимопомощи, коммуникативного равновесия, уважения к личности.

Коммуникативная комфортная среда общеобразовательной организации определяется нами как среда, которая основана на гуманистических принципах, предоставляющая возможности поиска и развития творческого потенциала личности обучающегося, при этом обеспечивающая каждому ребёнку психологический комфорт и удобство во взаимодействии. Источниками коммуникативной комфортной среды являются межличностные отношения между субъектами образовательной деятельности.

Мы обосновываем, что успешность настоящей и будущей трудовой деятельности обучающегося любого уровня общего образования зависит от степени усвоения этических принципов взаимодействия: вежливости, взаимопомощи, коммуникативного равновесия, уважения к личности. Поэтому мы предлагаем пошаговый процесс

создания комфортной коммуникативной среды на основе обозначенных принципов.

В данном аспекте необходимо отметить, что эффективность имеет внеурочная деятельность [9].

Третье условие – пропаганда рабочих профессий по целевым группам влияния (обучающиеся, родители (законные представители), управленческие и педагогические работники).

Управленческие и педагогические работники нами выделены в первую целевую группу, так как от их внутренней позиции зависит качество и эффективность пропаганды рабочих профессий по отношению к двум другим целевым группам: обучающимся и их родителей (законных представителей).

Вторая целевая группа – обучающиеся, на которых повсеместно направлены мероприятия профессиональной ориентации, способствующие профессиональному самоопределению и построению жизненных перспектив. Для этого нами предлагается использование экскурсий на различные предприятия (промышленные, сервисные и др.) и образовательные организации профессионального образования, встречи с представителями различных профессий, оформление стенгазет и проведение курсов внеурочной деятельности, разнообразных мероприятий вне школы, а также классных часов.

Третья целевая группа – сообщество родителей (законных представителей), с которыми необходимо проводить целенаправленную разъяснительную и информационную работу. Формы такой информационной и разъяснительной работы могут быть различными: родительские собрания, круглые столы, индивидуальные консультации, приглашения на классные часы, привлечение к мероприятиям класса по профессиональной ориентации.

Популяризация рабочих профессий по целевым группам (обучающиеся, родители (законные представители), управленческие и педагогические работники) предполагает использование методов пропаганды: убеждение, пропагандистское сообщение, «фиксация на авторитетах» или влияние на мнение медиаторов класса, метод когнитивного диссонанса, метод «двухсторонних сообщений» и т.п.

Подчеркивается, что интеграция целевых групп и основных структурных компонентов пропаганды особенно успешно осуществляется при проведении массовых мероприятий: форумы, фестивали, например, фестиваль рабочих профессий или фестиваль изобретателей; конкурсы, например, «На все руки мастер» (6–7 классы), «Профессия будущего» (7–10 классы), «Азбука профессий», «Престижные профессии моего города (поселка, села)» (7–9 классы), «Способности личности», «Профессиональные способности личности», «Профессиональный статус и положение в обществе» (10 класс), «Характер и профессия», «Личные качества и требования профессий», «Виды профессиональной деятельности» (10–11 классы).

Четвертое условие – совместная работа общеобразовательной организации с органами государственной (муниципальной) власти, бизнесом, средствами массовой информации, образовательными организациями профессионального образования по повышению имиджа рабочих профессий.

Мы считаем, что достаточно важную роль могут играть имиджевые характеристики, благодаря которым успешно формируется образ рабочего человека. Необходимо рассмотреть организацию совместной деятельности по изменению каждой характеристики всеми заинтересованными сторонами: органами государственной (муниципальной) власти, бизнесом, средствами массовой информации, образовательными организациями среднего профессионального образования.

Мы представляем, что роль бизнеса в повышении имиджа рабочих профессий может быть презентована путём создания рабочих мест для обучающихся (летние каникулы); организации показательных занятий и конкурсов на своей территории; проведении вечеров встреч с лидерами и ветеранами трудового коллектива; презентации нового оборудования (пример Челябинского трубопрокатного завода, который на постоянной основе организывает экскурсии для обучающихся в цехе нового поколения «Высота 239»). Также можно предложить совместные мероприятия, например, такие как выставки детского творчества, выставки рисунков обучающихся о

заводе после экскурсии, концертные номера обучающихся на фабричных или заводских торжественных мероприятиях, приглашение обучающихся к участию в различных праздничных мероприятиях («День шахтёра», «День металлурга», «День работника сельского хозяйства», «День строителя») и т.д.

В качестве совместных мероприятий бизнеса, образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, органов государственной власти и средств массовой информации по повышению имиджа рабочих профессий мы предлагаем следующие: конкурсы профессионального мастерства, которые проводятся как на региональном, так и всероссийском уровне («Мастера России»); форумы, конференции и круглые столы, позволяющие выработать политику в области повышения имиджа рабочих профессий; создание регионального (областного) музея истории профессионального образования или музея о героях труда; выступление агитбригад по поступлению в учреждение среднего профессионального образования; праздники профессий «Год человека рабочих профессий»; организацию детских центров (пример, детского центра «Мастерславль», где с помощью игр дошкольники, младшие школьники и подростки знакомятся с множеством профессий – от сантехника до пилота) [7].

Пятое условие – формирование продуктивного трудового опыта у каждого обучающегося в соответствии с его способностями, возможностями и желанием участия в индивидуальной и групповой деятельности.

Ведущая идея продуктивного обучения состоит в том, что создаётся для обучающихся возможность обучения трудовым операциям у профессионалов, мастеров своего дела; выполнение совместно с профессионалами конкретизированной работы на предприятии. Возвращение с предприятия в класс обязательно должно сопровождаться групповым обсуждением, что обеспечивает реализацию одного из главных принципов дидактики – связь теории с практикой. Мы предлагаем несколько вариантов получения обучающимися продуктивного трудового опыта:

- в начальном общем образовании – в процессе игр, дидактических проб и коллективных обсуждений их результатов;
- в основном общем образовании – выполнение уже «профессиональных проб», которые организует общеобразовательная организация при социальном партнерстве с родителями (законными представителями), образовательными организациями среднего профессионального образования и работодателями; посещения занятий в организациях среднего профессионального образования, способствующие изучению обучающимися своих возможностей и желаний;

в среднем общем образовании – возможно возрождение практики межшкольных учебно-производственных комбинатов, где имеются мастерские, работу в которых каждый обучающийся выбирает в соответствии со своими желаниями; возможно привлечение родителей (законных представителей), имеющих свой бизнес и нуждающихся в неквалифицированном труде, к временному трудоустройству школьников; стажировки (небольшой длительности) старшеклассников на предприятиях, задача которых – создать возможность обучающимся прожить несколько дней в образе одного из носителей рабочих профессий [1; 6].

В описываемом педагогическом условии подчеркивается мысль о формировании продуктивного трудового опыта у каждого обучающегося в соответствии с его возможностями. К возможностям мы относим, прежде всего, физические, т.е. состояние здоровья. На самом деле ряд специальностей предъявляют повышенные требования к состоянию нервной системы (конвейерный труд, сфера обслуживания и т.д.); к зрению (работы требующие большой точности); к подвижности конечностей (работа стоя); к сердечно-сосудистой системе (работа в горячих цехах, физические нагрузки) и т.д. Следовательно, необходимо ориентировать учащихся не только в наличии их способностей, но и возможностей освоения той или иной профессии.

В этой связи актуализируется информационное сопровождение выбора профессии по показателям здоровья, консультативная по-

мощь со стороны психологов и медицинских работников с обучающимся среднего общего образования.

Таким образом, в данной статье описаны организационно-педагогические условия, благоприятствующие успешному осуществлению процесса развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии. Они имеют сквозной характер и реализуются в начальном общем, основном общем и среднем общем образовании.

Список литературы

1. Кормакова В.Н. Модель педагогического сопровождения самоопределения старшекласников в сфере рабочих профессий // Современные проблемы науки и образования, 2013. № 5. URL: www.science-education.ru/111-9877 (дата обращения: 11.01.2014).
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций // Лихачев Б.Т. М.: Прометей, 1993. 464 с.
3. Образовательно-инновационные технологии: теория и практика: монография // Зайцева О.Г., Киргизова Т.И., Кохичко А.Н. и др. под общей ред. проф. Кирикова О.И. Книга 9, Воронеж: ВГПУ, 2011. 165 с.
4. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
5. Скрипова Н.Е. Феноменологические основания понятия «рабочие профессии» // Вестник Челябинского государственного педагогического университета (научный журнал), 2014. № 8. С. 125–133.
6. Скрипова Н.Е. Психолого-педагогические детерминанты ориентации школьников на рабочие профессии. Монография. Челябинск: Изд-во «Полиграф-Мастер», 2015. 221 с.
7. Скрипова Н.Е. Ценностная ориентация школьников на рабочие профессии как совокупность личностных ценностей // Мир науки, культуры, образования (международный научный журнал), 2014. № 1 (44). С. 159–161.
8. Скрипова Н.Е. Технология развития ценностной ориентации школьников на рабочие профессии // Казанский педагогический журнал, 2015. № 5. Ч. 1. С. 140–142.

9. Соловьёва Т.В. Подготовка слушателей к разработке программ курсов внеурочной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал, 2015. №2(23). С. 43–49.
10. Оганесов В.А. Подготовка конкурентоспособных специалистов в условиях диверсификации высшего образования: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 // Оганесов В.А. Ставрополь, 2003. 21 с.
11. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка // Ожегов С.И. под ред. Шведовой Н.Ю. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
12. Drucker P. The Practice of Management, pp. 129–130.
13. Mitchel P.D. Educational technology (mimeo), 1977.
14. Pressey S.L. A third and a fourth contribution toward the coming “industrial revolution” in education. *School and Society*, 1932, № 36, pp. 668–672.
15. Sakamoto T. The role of educational technology in curriculum development. P. 8.
16. Skinner B. The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 1954, № 24, pp. 86–97.

References

1. Kormakova V.N. Model' pedagogicheskogo soprovozhdeniya samoopredeleniya starsheklassnikov v sfere rabochikhprofessiy [The model of pedagogical support the self-determination of senior pupils in sphere of working trades]. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2013. № 5, www.science-education.ru/111-9877 (date accessed: 11.01.2014).
2. Likhachev B.T. *Pedagogika. Kurs lektsiy* [Pedagogy. A course of lectures]. Moscow: Prometey, 1993. 464 p.
3. Zaytseva O.G., Kirgizova T.I., Kokhichko A.N. *Obrazovatel'no-innovatsionnye tekhnologii: teoriya I praktika* [Educational and innovative technologies: theory and practice: monograph]. Voronezh: Kniga 9, Voronezh state pedagogical university, 2011. 165 p.

4. Selevko G.K. *Sotsial'no-vospitatel'nyetekhnologii* [Socio-educational technologies]. Moscow: Scientific research Institute of school technologies, 2005. 176 p.
5. Skripova N.E. Fenomenologicheskie osnovaniya ponyatiya «rabochie-professii» [The phenomenological foundation of the concept of “working profession”]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (nauchnyy zhurnal)* [Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University (scientific journal)], 2014. No. 8, pp. 125–133.
6. Skripova N.E. *Psikhologo-pedagogicheskie determinant orientatsii shkol'nikov na rabochie professii* [Psychological and pedagogical determinants of orientation students into the working profession]. Monograph. Chelyabinsk: Publishing house “«Poligraf-Master”», 2015. 221 p.
7. Skripova N.E. Tsennostnaya orientatsiya shkol'nikov na rabochie professii kak sovokupnost' lichnostnykh sennostey [Value orientation of students on workthe profession as a set of personal values]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya (mezhdunarodnyy nauchny jzhurnal)* [The world of science, culture, education (international scientific journal)]. 2014. No. 1 (44), pp. 159–161.
8. Skripova N.E. Tekhnologiya razvitiya tsennostnoy orientatsii shkol'nikov na rabochie professii [Technology development of value orientation of school students to working professions]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2015. № 5. Part. 1, pp. 140–142.
9. Solov'eva T.V. Podgotovka slushateley k razrabotke program kursov vneurochnoy deyatel'nosti [Preparing students for the design of the courses extracurricular activities]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov. Nauchno-teoreticheskij zhurnal* [Scientific providing for the system of advanced training. Scientific-theoretical journal], 2015. No. 2 (23), pp. 43–49.
10. Oganegov V.A. *Podgotovka konkurentosposobnih spetsialistov v usloviyakh diversifikatsii vysshego obrazovaniya* [Training of competitive specialists in the conditions of diversification of higher education]. Stavropol, 2003. 21 p.
11. Ozhegov S.I. *Tolkovyyslovar' russkogoyazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Edited by Shvedova N.Y. Russian Academy

- of Sciences. Institute of Russian language named after V.V. Vinogradov. 4-th edition, additional, Moscow: Azbukovnik, 1999. 944 p.
12. Drucker P. *The Practice of Management*, pp. 129–130.
 13. Mitchel P.D. *Educational technology (mimeo)*, 1977.
 14. Pressey S.L. A third and a fourth contribution toward the coming “industrial revolution” in education. *School and Society*, 1932, № 36, pp. 668–672.
 15. Sakamoto T. *The role of educational technology in curriculum development*. P. 8.
 16. Skinner B. *The science of learning and the art of teaching*. *Harward Educational Review*, 1954, № 24, pp. 86–97.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Скрипова Надежда Евгеньевна, заведующий кафедрой начального образования, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования
ул. Красноармейская, 88, г. Челябинск, 454091, Российская Федерация
nscripova@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Skripova Nadezhda Evgenievna, Head of the Department of Primary Education, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Education Workers
88, Krasnoarmeyskaya Str., Chelyabinsk, 454091, Russian Federation
nscripova@mail.ru

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 филологии, истории и философии, 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
Рисунки	по тексту
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 philology, history and philosophy, 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

ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА НАРОДА САХА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ Борисова Т.М.	6
ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Бочкарева Т.Н.	18
РЕАЛИЗАЦИЯ ДОЛГОСРОЧНОЙ СТРАТЕГИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА Галишникова Е.М., Кудрявцева М.Г.	32
КАКИЕ СЛОЖНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО НЕОПЫТНЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ? Година Д.Х.	54
ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Казакова М.А.	61
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Лаптев А.А., Гутко А.В., Куликов М.М.	80
АДАПТАЦИЯ И РАЗВИТИЕ КАК ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ АСЦ КУРСОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ Обловацкая И.Ф.	95

ФИЛОСОФИЯ НАРОДА САХА «КУТ-СИОР» В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ Софронов Р.П.	102
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-АДАПТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ Царапкина Ю.М., Миронов А.Г.	119
МЕТОД CASE STUDY КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА Калашникова Н.А.	134
ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Латипова Л.Н.	151
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ИСЛАМСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ ПЕРВОИСТОЧНИКАХ Саяхов Р.Л.	161
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА РАБОЧИЕ ПРОФЕССИИ Скрипова Н.Е.	182
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	197

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

FORMATION OF MORAL VALUES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTES Borisova T.M.	6
COGNITIVE ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM Bochkareva T.N.	18
LONG-TERM STRATEGY IMPLEMENTATION FOR STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN A FOREIGN LANGUAGE AS AN EFFECTIVE MEANS OF FUTURE SPECIALIST'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT Galishnikova E.M., Kudryavtseva M.G.	32
WHAT IS CHALLENGING ABOUT TEACHING BUSINESS ENGLISH TO LEARNERS OF PRE-EXPERIENCED LEVEL? Godina D.Kh.	54
THE CONCEPT AND ESSENCE OF ANDRAGOGICAL INTERACTION IN NATIVE AND FOREIGN STUDIES Kazakova M.A.	61
PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE Suvorova O.V., Sorokoumova S.N., Laptev A.A., Hutko A.V., Kulikov M.M.	80
ADAPTATION AND PRODUCTION AS KEY FACTORS FOR ESP COURSE DESIGN IN TERTIARY EDUCATION Oblovatskaya I.F.	95

PHILOSOPHY OF THE SAKHA PEOPLE “KUT – SYUR” FOR ECOLOGICAL EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS Sofronov R.P.	102
INNOVATIVE EDUCATION TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL TRAINING AS A SOURCE OF STUDENT’S COMMUNICATIVE AND ADAPTATIVE COMPETENCE FORMATION Carapkina Yu.M., Mironov A.G.	119
CASE STUDY AS THE METHOD TO DEVELOP ACADEMIC SKILLS AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ECONOMICS STUDENTS Kalashnikova N.A.	134
DESIGN ENGINEERING OF PRESCHOOL SUBJECT-DEVELOPING ENVIRONMENT Latipova L.N.	151
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL RESEARCH BASES OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN FORMATION OF RELIGIOUS TOLERANCE IN THE ISLAMIC PRIMARY SOURCES Sayakhov R.L.	161
ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATION OF STUDENTS INTO THE WORKING PROFESSION Skripova N.E.	182
RULES FOR AUTHORS	197

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 'Society of Russia: educational space, psychological structures and social values' are always open and free access.
Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

Максимальный объем: до 10 Мб.

Твердая копия электронного журнала.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии «ЛитераПринт»

г. Красноярск, ул. Гладкова, 6, офис 0-10

Подписано в печать и дата выхода: 28.02.2017. Заказ СИСПэ12017.

Тираж 5000. Усл. печ. л. 14,67. Формат 60×84/16