

# **МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОУ ВПО «ДОНБАССКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ  
СТРОИТЕЛЬСТВА И АРХИТЕКТУРЫ»**

**ФАКУЛЬТЕТ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**КАФЕДРА ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ**

## **Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования**

*Электронный сборник статей по материалам 2-ой Международной  
заочной научно-практической конференции «Гуманитарные аспекты  
высшего профессионального образования  
21 апреля 2017 г.*



МАКЕЕВКА, 2017

**УДК 378.14(063)**  
**ББК Ч481.05я43**

*Печатается по решению ученого совета ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры», протокол №9 от 29.05.2017*

Сборник статей и тезисов докладов, подготовленных на факультете гуманитарной подготовки к работе 2-ой Международной заочной научно-практической конференции «Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования», которая проводилась 21 апреля 2017 г. в ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры». Материалы посвящены изучению методических и дидактических аспектов преподавания гуманитарных дисциплин в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, изучению роли социально-гуманитарных дисциплин в воспитании будущих профессионалов, а также исследованию проблем и перспектив непрерывного образования, инновационных процессов, использования информационных технологий в учебном процессе.

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

В конференции приняли участие ученые и специалисты из Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Российской Федерации. Электронный сборник размещен на сайте [www.donnasa.org](http://www.donnasa.org)

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

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

Ответственный за выпуск: доц., к. психол. н. Тимошко Г.В.

**Г 94 Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования:**  
Электронный сборник научных трудов 2-ой Международной заочной научно-практической конференции / Редкол.: Д.В. Алфимов, М.Г. Коляда, Т.А. Андреева и др. – Макеевка, ДонНАСА, 2017. – 235 с.

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

*Научное электронное издание*

© ГОУВПО «Донбасская национальная академия  
строительства и архитектуры», 2017

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

### **I. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Гаврилина Е.И., Воловик Н.А. КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПО УСВОЕНИЮ ЛЕКСИКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	6
Зубрилова Ю.В. METHODOLOGY OF USING VIDEO FOR TEACHING ENGLISH	11
Новикова Ю.Н., Атанова Г.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ	19
Постоеенко В.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ	30
Романенко Ю.А. ВОЗМОЖНЫЕ ШАГИ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА "ОКРУЖАЮЩИЙ МИР"»	35
Саркисова И.Г. КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	43
Скворцова Л.А., Кордельский Д.Т. ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ МОЛОДЕЖИ ПО ВОСПОМИНАНИЯМ УЗНИКОВ КОНЦЕНТРАЦИОННЫХ ЛАГЕРЕЙ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	51
Усачев В.А., Усачев О.А. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНОЙ ОКРАСКИ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ	58
Черток Н.А., Моисеева Ф.А. СИСТЕМНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	68
Шерехова О.М. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПУБЛИЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ В РАМКАХ МОДЕЛИ ЕДИНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОСТРАНСТВА	76

### **II. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ**

Богуславская В.Г., Пирогова Д.Д., Селех В. О., Сотникова В. А. КАК ИЗМЕНИЛОСЬ СОЦИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ ДОНБАССА В ПЕРИОД ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ	85
---	----

Коркоценко М.Н.	ДЕТЕРМИНАНТЫ	СОВРЕМЕННОЙ	92
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ			
Назар Р.Н.	РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В	99	
ОБЕСПЕЧЕНИИ НАДЛЕЖАЩЕГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ			
СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ			
Недбайлик С.Р., Мерзова М.И.	ОБ ОСОБЕННОСТЯХ	107	
ЛИТЕРАТУРНОГО СТИЛЯ ФРАНСУАЗЫ САГАН			
Скворцова Л.А.	ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ	112	
ДОНБАССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ СТРОИТЕЛЬСТВА			
И АРХИТЕКТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ			
Соловьёв С.Г.	ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩЕГО	118	
ФЕНОМЕНАТВОРЧЕСТВА			

### **III. ЕДИНСТВО НАУЧНОЙ, ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Моранькова О.В.	РОЛЬ УЧЕБНОЙ, НАУЧНОЙ И	125	
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ			
КУРСА «СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК» БУДУЩИМ			
УЧИТЕЛЯМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ			
Северилова П.В., Надъярная А.Е.	ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ	133	
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ			
ЗАВЕДЕНИИ			

### **IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Галибина Н.А.	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ	141	
НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ			
СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ			
Гнездилова Е.В.	СТАНОВЛЕНИЕ ИНЖЕНЕРА КАК	148	
ПРОФЕССИОНАЛА В ПРОЦЕССЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ			
ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ			
Левченко В.Н., Загоруйко Т.И., Кабак Ю.В.	НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ	152	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В			
ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ			
Лобкова И.В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИИ В	158	
ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН			
Миклашевич Н.В., Шамрай Л.И., Шкробова И.А.	ПОСТРОЕНИЕ	164	
МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ			

Надъярная А.Е. THE RELEVANCE OF THE STUDY ON THE ADAPTATION OF UNIVERSITIES TO THE NEEDS OF PEOPLE WITH DISABILITIES 172

Петрова С.В. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕДИАТВОРЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕХНОЛОГИЯМИ WEB 2.0 В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 179

Чевычалова С.В. ПЕЧАТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ 187

## **V. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Добрынина О.Л. ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 193

Разбейко Н.В. ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА ЮРИДИЧЕСКИХ НАУК КАК ПЕРСПЕКТИВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 200

Рудь М.В. ВЗРОСЛЫЙ КАК СУБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 205

Сельская И.В., Сорока В.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ 213

Яковенко Н.Б. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ТЕХНИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ В США 219

Тимошко Г.В., Тимошко А.А. СПЕЦИФИКА ПЕРВОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 229

# **I. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**УДК [81'23/'27:316.77]:378.02**

## **КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПО УСВОЕНИЮ ЛЕКСИКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

**Гаврилина Елена Ивановна**

старший преподаватель

**Воловик Наталья Алексеевна**

старший преподаватель

**ГОВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли  
имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР**

***Аннотация.*** В статье рассматривается организация учебных действий по усвоению иноязычной лексики специальности. Анализируется три компонента молекулы языковой деятельности. Коммуникативная направленность всех учебных действий содействует формированию и развитию навыков и умений иноязычной речи.

***Ключевые слова:*** коммуникатор, языковая деятельность, трансмиссор, реципиент, коммуникативные навыки и умения, учебные действия.

Обученность, обеспечивающая возможность участия в языковой коммуникации на иностранном языке, должна быть в организме обучаемого и, по определению Э.П.Шубина [1], называется коммуникатором. Создание коммуникатора является целью и содержанием обучения. Следовательно, любая программа обучения – это создание какого-то минимального коммуникатора.

В практической жизни можно наблюдать, когда тот или иной человек владеет одним видом коммуникативной деятельности, не владея другими. Можно заметить, например, что большинство студентов неязыкового вуза владеют в какой-то степени чтением и плохо (или слабо) владеют устной иноязычной деятельностью. Причинами такого явления могут быть: отсутствие минимальных языковых знаний (лексических, грамматических и коммуникативных навыков) или психологический барьер – боязнь (неумение) правильно выразиться. В молекуле языковой деятельности содержится три компонента: 1) коммуникаторы трансмиссии и рецепции; 2) деятельность коммуникаторов; 3) знаковый продукт – сообщение. Отдельная молекула языковой деятельности имеет коммуникатор трансмиссии и коммуникатор рецепции, которые предназначены соответственно для преобразования мысли в языковое сообщение и языкового сообщения в мысль. Задача трансмиссора заключается в передаче семантической информации средствами языка таким образом, чтобы эта информация легко извлекалась реципиентом. Реципиент обязан по форме принимаемых им знаков установить, какую мысль хотел передать трансмиссор. Модальные средства языка являются существенным компонентом семантической информации. Для функционирования коммуникаторов существует взаимосвязь компонентов языковой коммуникации по формуле: «коммуникатор – коммуникативная деятельность – знаковый продукт».

В учебном процессе роль коммуникатора чаще всего берет на себя преподаватель – коммуникант. Он же направляет коммуникативную деятельность студентов специально по определенному, заранее продуманному руслу для достижения детерминированной цели, в нашем случае, для усвоения знакового продукта – словаря специальности. Знаковый продукт как сумма сообщений (звуковых и письменных) используется для обмена информацией. Для языковой коммуникации большое значение имеют фактическое значение знака, конкретная ситуация и знаковое окружение (контекст). Проблема обмена информацией решается путем применения принципа комбинирования.

Трансмиссия сообщений включает синтезирование сложного нового знака из готовых, а рецепция – расчленение неизвестного нового знака на известные, опознаваемые по образам, а также выведение смысла сообщения из известных значений опознанных знаков – компонентов и моделей. То, о чем мы говорим, является темой сообщения.

Составленные и апробированные нами на основе вышеизложенной теории минипрограммы усвоения словаря специальности позволяют прийти к выводу об их эффективности. Такая программа может иметь минимум три приема (упражнения) обучения, используемых на практическом или лабораторном занятии. Эти упражнения должны предусматривать градацию умственных действий обучающихся. Упражнения проводятся на основе уже прочитанного и переведенного студентами текста по специальности.

В 1-м упражнении распознанный на слух звуковой образ вызывает положительную мотивацию у студента, а это мощный толчок к преодолению психологического барьера – боязни, неумения выразиться. Простая имитация в высказывании формирует и развивает уверенность, что является важным фактором при овладении иностранным языком.

Следующее учебное действие (2-е упражнение) опять направлено на распознавание языковых образов, но уже в контексте, поскольку студенту следует выбрать из двух предложенных вариантов высказывания – один, наиболее правильный, соответствующий содержанию текста. И последнее учебное действие (3-е упражнение) направлено на вызов конкретной языковой реакции обучающегося, которая фактически уже имеет автоматизированный характер.

Обмен ролями, то есть перевод студента из реципиента в трансмиссора, позволяет развивать мышление более интенсивно. А обыгрывание этих упражнений (учебных действий) поочередно несколькими студентами в группе совершенствует лексические навыки по специальности.



Приведем примеры учебных действий на основе английского текста «Economic and Social Council» для работы со студентами, чья специальность связана с экономикой.

Exercise 1. Give affirmative answers.

1. Is there Economic and Social Council in London?
2. What pieces of advice does it give to the Government?
3. Does it take part in the development of economic and social policy of the country?

Exercise 2. Choose the right answer.

1. Is there Economic and Social Council or the Council of Mutual Aid in London?
2. Does it give pieces of advice to the Government or to the enterprise?
3. Does it take part in the development of economic and social policy of the country or judicial laws?

Exercise 3. Answer the questions.

1. What kind of Council is there in London?
2. What kind of organization does it give pieces of advice to?
3. Where does it take part?

Учебные действия первого упражнения направлены на подтверждение высказывания трансмиссора. Высказывание трансмиссора – вопросительное, содержащее грамматический элемент “is there”. Студенту хорошо известно, что в утвердительной форме этот элемент может отсутствовать. Следовательно, отбросив его, он легко подтверждает, а в принципе имитирует высказывание трансмиссора “Yes, Economic and Social Council is in London”. Во втором упражнении учебное действие студента направлено на распознавание и выбор одного из двух предложенных вариантов высказывания. Легко распознав опять ту же лексическую единицу «Economic and Social Council», еще и в том же контекстном окружении «is in London», он не воспринимает, не понимает «the Council of Mutual Aid», следовательно, в считанные доли секунды решает выбрать «Economic and Social Council is in London». Учебное действие третьего

упражнения практически вызывает автоматизированную реакцию студента-реципиента на вопрос трансмиссора.

Таким образом, все учебные действия минипрограммы усвоения иноязычной лексики специальности имеют коммуникативную направленность, что соответствует характеристике речи и содействует формированию и развитию коммуникативных навыков и умений. Учебные действия могут также создаваться в фонозаписи для лабораторного задания, предназначенного для самостоятельной работы обучаемых [2].

### **Литература**

1. Шубин Э.П. Языковые коммуникации обучения иностранным языкам. - М.: Изд-во «Просвещение». – 1972. – 349с.
2. Шелестова А.М. Методические указания к выполнению фоноупражнений в обучении устной иноязычной речи студентов языкового вуза. – Донецк: ДонГУ, 1993. – 55 с.

**METHODOLOGY OF USING VIDEO FOR TEACHING ENGLISH**

**Зубрилова Юлия Васильевна**

старший преподаватель кафедры иностранных языков

**ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и  
торговли имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР**

**Annotation.** The article analyses the main principles, advantages and peculiarities of using video and corresponding exercises in teaching English. They can be applied in the teaching and learning process of any foreign language.

**Key words:** listening skills, dialogue, oral communication, teaching English, listening experience, before viewing activities, viewing the video activities, follow-up activities.

Video as a listening tool can enhance the listening experience for our students. We very rarely hear a disembodied voice in real life but as teachers we constantly ask our students to work with recorded conversations of people they never see. This is often necessary in the limited confines of the language school and sometimes justifiable, for example, when we give students telephone practice. However, we can add a whole new dimension to aural practice in the classroom by using video. The setting, action, emotions, gestures, etc, that our students can observe in a video clip, provide an important visual stimulus for language production and practice.

Good listening skills are vital in oral communication where listening and speaking are both required. Students must be taught to listen to English with confidence in their ability to understand and adequately respond, to become involved and active listeners. Sooner or later they will be involved in a range of listening situations for which they should be prepared. Video is probably still not as much or as inventively used in ELT, let alone ESP, as it might be. Many teachers find that video provides considerable benefits in English language teaching and learning, and they are absolutely right. The advantages of using video that may be expected are:

learners think that video itself is engaging and appealing; students can see and hear a 'complete speech event ', which includes not only language, but also body language, cultural aspects and situational factors, such as the age and personality of the people speaking; the visual element makes the language understudy more memorable; the contextual information provides cross curricula approach in teaching. Video also stimulates the student's imagination and can lead to follow-up activities. Video helps us provide a richer and more varied language environment within which learning can take place. The combination of variety, interest and entertainment we can derive from video makes it an aid which can help develop motivation in learners and teachers should resist the temptation to simply put a video on at the end of term and let our students watch a film without even challenging them to be actively involved.

First of all, teachers should realize that it is more effective to use 10 minutes of video every week than 40 minutes every month. Video as a listening tool can enhance the listening experience for our students. We very rarely hear a disembodied voice in real life but as teachers we constantly ask our students to work with recorded conversations of people they never see. This is often necessary in the limited confines of the language school and sometimes justifiable, for example, when we give students telephone practice. However, we can add a whole new dimension to aural practice in the classroom by using video. The setting, action, emotions, gestures, etc, that our students can observe in a video clip, provide an important visual stimulus for language production and practice.

Is video better suited to one stage of a lesson rather than another? With materials designed to highlight language items, we have an indication of how materials designers approach the question of video's role in the lesson. We will look at this in relation to the traditional stages of a language lesson, presentation, practice, reinforcement, and to the elicitation stage some teachers introduce before presentation.

Video for elicitation. There are times when you want to encourage talk within the classroom group, with students drawing on their own language resources to express thoughts they want to communicate. There are also times when you need to

find out how much your students know or can do with language. You may have a new group for whom you have to work out a syllabus, or you may want to check to see whether a revision session is necessary or not. For all of these reasons you may want to hear your students talking with as little prompting as possible from you. Students often find that their ability to produce language which is appropriate for a particular situation is less than they had expected. The technique of getting them to supply the missing dialogue after a silent viewing of a scene provides a good opportunity for you and them to find out what language they have at their command and how flexibly they can use it. When this is your purpose you might use a short sequence for as little as five or ten minutes at the beginning of a lesson.

Video at the presentation stage. In a sense all video material is presenting examples of language. We use the term here in the language teaching sense of the presentation of new language items which will be the focus for the next unit of work. How appropriate is video for this stage of a unit? In language teaching we are accustomed to using dialogues which present very restricted examples of language. This is acceptable in the textbook, and can even be made to work on audio, but it is more difficult when we can see real people in a real setting on video. The scene looks awkward and unconvincing if the language is so controlled and repetitive that the interaction becomes quite unnatural. Because of this the language in video materials, even for elementary level, tends to be a little more varied than it would be in the textbook. A teacher with a video machine in the classroom has the choice of when to use video material and could for example use a sequence with an appropriate setting to establish a context before new language items are introduced. It's very unlikely that video will be your only means of presenting language so you do have a choice. Assuming that all the materials you have are equally suitable for your students, the main distinguishing feature of the video materials is likely to be that they provide the most realistic examples of the language in use. Your choice therefore could be boiled down to whether you want to start with the 'real thing' on video, as an example of what the unit is about, or whether you want to keep the most realistic example for later, to reinforce what has gone before.

Video used for reinforcement. This is a good use of video because it capitalises on video's naturalism to present more realistic examples of language, and the visual support video offers can lighten the additional language load.

There are many things we can do with the clips. All activities, involving video, may be divided into 3 categories: 1) before viewing - activities you can do with the students before they watch video to raise their interest and make them more involved in what they are about to see; 2) viewing the video - watching the video in different ways; 3) follow-up - activities you can do with students after they have seen the video.

Before viewing activities:

1. Brainstorming.

Brainstorming can help to stimulate the student's interest in watching video. To do this you can write the topic on the board, and write 'What we know' and 'Questions we have' in two circles. Student can then watch video to find out if "What we know" is correct and to find answers to their questions.

2. Student research.

A few days or a week before watching the video the teacher tells what topic it will be about. Students are asked to do some research on this topic by interviewing people, asking family, friends or other teachers, looking through books, magazines, newspapers, encyclopedias, etc.

Viewing the video activities:

1. Finding differences.

You may ask the students to focus on the differences that the video presents. To guide them in this, you could give them some headings: "What people wear" "What objects / places are different" etc.

2. Half the screen.

If you put a piece of card over half of the screen you can ask students to predict what is happening in the other half.

3. Language search.

To focus the student's attention on the authentic language used in the video ask them to find words / phrases people use to express regrets / surprise sorrow, etc...). You can also write some key words from the video in the mother tongue and ask students to find English equivalents. Students may be asked to complete the sentences, written on the board by the teacher or to fill in the missing words from the video.

#### 4. No picture and no sound techniques.

The first time you play the video, you can play only the sound, turning the brightness and contrast down. You can ask the students what they think the people is happening, where the people are, what they look like, etc. Alternatively, you can show only the picture and ask students what they think the people are saying.

5. Pausing. Press the button 'pause' for asking students what has just happened or what they think will happen next.

6. Search for information. Write some questions on the board and aim students at searching the answers in the video.

7. Visual skimming. Visual skimming is a way of playing the definite extract so that they can get the general idea of what it is about. After that you may discuss what they think happened in the video and what they hope to hear and see when you play the same episode for the second time. For doing this activity you have to play the extract on 'fast forward cue', as it runs at double speed with no sound.

Follow-up activities:

#### 1. Project work.

The plot of the video can be used as a starting point for project work. If, for example, the students have watched the video about environmental problems, they could investigate local problems and make a poster 'How to keep our town clean and tidy'.

#### 2. Role-play.

Video provides good opportunities for role-playing. There exist several possibilities. The teacher can ask students to act an episode from the video in their

own words; prepare and act out a similar episode; to complete the episode or change it using their own ideas.

So, video is great bonus for classroom work and after working with video for a short while any teacher will be able to invent his own interesting ways of exploiting it. For example *split viewing*: some students see and hear a sequence; others only hear it. A variety of activities can then follow based on an information-gap procedure. *Vision On/ Sound Off* - students view a scene with the sound turned off. They then predict the content of the scene, write their own script and perform it while standing next to the television. After the performances students watch the scene with the sound on and decide which group was the funniest or the nearest to the original. This is a good fun exercise. *Observe and Write* - students view a scene (this always works better if there is a lot happening) then write a newspaper article on what they have witnessed. *Video Dictogloss*: this follows the dictogloss method of dictation and can easily be adapted to video. Students watch the scene a few times and write the main words and short phrases that a particular character says. Each group is given a character and is encouraged to listen and exchange information, this usually works better if there are two characters in the scene. Working with someone from a different group, they then write the script for the scene, incorporating both characters. As they will not have managed to write down the whole script from the listening exercises they will have to use their imagination and fill in the gaps. This gives them an excellent opportunity to work on grammar. *Watch and Observe* - this is a good lesson for lower levels because students only have to focus on a minimum of spoken dialogue. Students watch a scene from a film which has lots of things that they can see and therefore write in their vocabulary books. You can teach and test your students' vocabulary by asking a series of true/ false questions and asking them to put a series of events in order. *Video as a Listening Tool - Pronunciation* - in some listening exercises we must concentrate on specific dialogue to enable our students to learn. It is necessary to challenge them to listen when dealing with features of pronunciation. I find movies provide a good source of authentic listening material for the practice of pronunciation and I use them accordingly. This particular movie



exercise deals with connected speech, in particular prominence (or sentence stress). Without going into too much detail here, English is a stressed-timed language, meaning that certain syllables in a sentence have prominence therefore create a beat, other syllables tend to be said quickly making it difficult for our students to hear. Prominence, which is the speaker's choice, is used to convey meaning.

Once you've found a video sequence you could use to present specific language items, you then have to decide when you will introduce it in your teaching of a unit. There are several possibilities:

- it could be used to present language - either for the introduction of new areas of language or to supplement what has been taught by other means and methods;

- it could be used to check whether students are already familiar with the language and can use it confidently, to help the teacher diagnose problems;

- it could be used to stimulate learners to produce the language themselves through role-play or discussion.

You do not always have to have a specific link to other items on the syllabus. Some sets of video material are self-contained and come with their own activities: a serial story, a training series for management skills, a set of business meetings. Any of these could create their own regular slot on the timetable: a Sherlock Holmes story once a month, perhaps, or a weekly session for the Business English group to view the next episode of Bid for Power. Alternatively a range of different video materials could be used in a period earmarked for video. The important thing is that the slot be timetabled in, so that even where video provision is very limited, everyone is encouraged to think about how they can use what there is.

We have established that video is a good medium to use for extensive listening. It is not however so well suited to an intensive, detailed study of spoken language. The present generation of videocassette machines does not respond speedily or accurately to the stop, rewind, replay sequence you go through in intensive listening to identify every word. There is the added irritation of having the picture interfered with and the screen takes a moment to settle down after a restart. If you want your students to listen intensively to a dialogue, don't do it on video. The ideal would be to

have the soundtrack on an audio cassette. Then, after using it on video, any intensive listening tasks could be carried out on audio. Where this is not possible, it is best not to attempt intensive listening. You don't need to treat every dialogue in the same way anyway, so keep that kind of work for audio materials and try to use video for the work it is best suited for.

### **References**

1. Littlewood W. Communicative Language Teaching // Cambridge University Press, 2010.
2. Harmer J. How to teach English // Longman, 2015.

УДК 81-13

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

**Новикова Юлия Николаевна**

кандидат филологических наук, доцент

**Атанова Галина Юрьевна**

ассистент

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и  
архитектуры», г. Макеевка, ДНР**

***Аннотация.*** Статья посвящена актуальной методической проблеме поиска современных эффективных форм и методов проведения интерактивных занятий. Применены компаративный и описательный методы исследования. Предложена авторская методика работы с учебным фильмом, апробированная на практических занятиях по русскому языку и культуре речи со студентами механических специальностей.

***Ключевые слова:*** методика, формы и методы обучения, аудиовизуальная форма, интерактивное занятие, учебный фильм, русский язык и культура речи.

Образовательный стандарт высшего профессионального образования предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Это обуславливает необходимость работы преподавателей вузов над поиском современных эффективных форм и методов обучения.

В научных исследованиях последних лет наблюдается повышенное внимание к проблемам профессиональной культуры речи (диссертационные исследования Н. М. Лазаревой, Л. Г. Антоновой, Т. С. Бочкаревой, Н. Ф. Горбуновой, Н. В. Долматовой, Н. И. Колесниковой, Н. М. Черненко), использованию технических средств обучения в преподавании русского языка и развитию речи обучающихся в школе и вузе (работы Л. В. Мельниковой,

Г. Б. Вершининой, А. А. Князькова, Л. А. Ходяковой и др.). Однако актуальность и многогранность темы требуют дальнейшего её изучения.

*Цель* данной статьи – описать авторскую методику проведения интерактивного практического занятия по русскому языку и культуре речи для студентов механических специальностей с использованием аудиовизуальной формы обучения.

Как показывают исследования, аудиовизуальная форма обучения является наиболее эффективной. Через 3–4 дня после аудиовизуального изложения материала студенты готовы воспроизвести до 50% усвоенной информации, в то время как после традиционного аудитивного способа предъявления (восприятия на слух) сохраняется лишь 10% информации, а после визуального (зрительного восприятия) – до 20%.

В отличие от традиционной (пассивной) формы обучения, при интерактивной форме прямая и обратная связь между преподавателем и студентом распространяется на всех участников учебного процесса.

Для организации и проведения интерактивных занятий важна высокая теоретическая подготовка и методическое мастерство преподавателя [2]. Необходимо методически грамотно построить занятие: правильно сформулировать тему и вопросы вступительной беседы, подобрать и прокомментировать эпиграф, задав общую тональность занятия. При этом тема должна быть актуальной, проблемной, теоретически и практически востребованной для студентов в их будущей профессиональной деятельности.

Цель основного этапа занятия – подготовить студентов к восприятию новой информации. Обязательным элементом практического занятия по русскому языку и культуре речи является словарная работа, лингвистический анализ текста.

После просмотра предложенного фильма следует анализ его содержания с помощью устных вопросов и выполнение творческого задания – самостоятельного построения текста на одну из предложенных тем.

Заключительным этапом занятия является написание отзыва о фильме по предложенному плану и выступления студентов с отзывами.

Интерактивная форма проведения занятия предполагает дискуссию. Именно поэтому преподавателю важно правильно дать рекомендации студентам перед написанием отзывов, обратив внимание на проблемный характер этих работ. Кроме того, нужно чётко распределить время для участников дискуссии.

При оценивании работы студентов на занятии необходимо учитывать не только способность понять содержание фильма и правильность выполнения заданий, но и умение отстаивать своё мнение в дискуссии, ссылаясь на литературные источники или жизненный опыт, грамотно строить собственное высказывание и т.д.

Такая методика работы с фильмом по специальности разработана авторами и успешно внедряется в учебный процесс. Предлагаем рассмотреть её поэтапно.

**Тема:** Особенности научного стиля речи (на материале фильма «Великие открытия. Борис Фиттерман. "Запорожец"») – для студентов первого курса механического факультета.

**Цель:** изучение особенностей научного стиля речи, обучение навыкам анализа и синтеза информации научного характера и продуцирования собственных текстов, развитие критического мышления, воспитание интереса к науке и приобретаемой специальности, а также гордости за соотечественников – первооткрывателей в науке.

**I. Активизация умственной деятельности студентов. Вступительная беседа.**

1. Каких отечественных и зарубежных учёных вы знаете?
2. Кто из учёных ДонНАСА преподаёт на вашем курсе?
3. Какие изобретения советских учёных активно внедряются сегодня?
4. Прочитайте эпиграф к занятию. Прокомментируйте его:

*Я – советский старый «Запорожец». Слишком много сил я поистратил,  
Я горбат, но это ничего. Слишком много пользы я принёс.*

*Помнится, когда я был моложе,  
То гонял по трассе – ого-го.  
«Волги» и «Победы» отставали  
От вперёд летящего меня.  
Все мальчишки сразу узнавали  
Мой анфас и профиль... Как понять,  
Что теперь нет запчастей на складе,  
Нет и стёкол, фонарей, колёс?*

*Были мне дороги лентой гладкой,  
Были буераки, лужи, грязь...  
Преодолевал я их вприсядку,  
Бегал с удовольствием, смеясь!  
А теперь вот редко выезжаю  
И не ремонтируюсь уже...  
Шофера меня не уважают...  
Всё, навечно встану в гараже.*

## **II. Подготовка к восприятию новой информации. Ознакомление с кратким содержанием фильма «Великие открытия. Борис Фиттерман. "Запорожец"»**

В фильме речь идёт о создании автомобиля «Запорожец».

В 1956 г. Никита Сергеевич Хрущёв купил за границей малолитражные машины: «Фольксваген Жук» (Германия), «Изетта», «Фиат-600» (Италия). На их основе Хрущёв предложил создать советский малолитражный автомобиль. Работу поручили конструктору Борису Михайловичу Фиттерману, у которого к тому времени было много разработок: снегоуборочная машина, грузовики и вездеходы.

«Горбун» родился на свет не сразу. Вначале конструктор разбирал и заново собирал привезённые Хрущёвым автомобили. Опытные образцы неоднократно переделывались и модернизировались. В результате должна была появиться новая машина, однако возникли проблемы. Если бы не Фиттерман, то производство автомобиля пришлось бы прекратить.

В «Фиате» двигатель внутреннего сгорания был надёжным и обладал отменными ходовыми характеристиками, но в «Запорожец» он попросту не помещался. Тогда Б. М. Фиттерман и А. С. Айзенберг решили использовать модель мотоциклетного мотора ЮМЗ-М61, но он обладал слабой износоустойчивостью, имел плохое охлаждение и чрезмерно высокое давление в картере. Испытания закончились провалом.

Параллельно с «Запорожцем» Фиттерман разрабатывал вездеход ЛУАЗ-967. Тогда пришла идея использовать двигатель, который разрабатывался для вездехода. Так «Запорожец» получил военный двигатель и коробку передач. Успешная работа над ЛУАЗом позволила группе Фиттермана найти оригинальное решение для независимой подвески автомобиля. 60% нагрузки приходилось на ведущие колёса. Это источники фантастической проходимости «Запорожца».

22 ноября 1960 г. тест-драйв «Запорожца» в присутствии Н. С. Хрущёва прошёл успешно. Хрущёв назвал машину хорошим подарком трудящимся. Его стоимость составляла 1800 руб. Какие только прозвища не имел этот автомобиль: «Горбатый», «Мыльница», «Фафик».

Автолюбители жаловались на недостатки автомобиля: маленький объём багажника; высокий уровень шума двигателя; перегрев двигателя летом; затруднённый пуск в мороз; случайное открывание двери при движении, представлявшее огромную опасность. Несмотря на все эти недостатки, автомобиль пользовался спросом. Особенно прониклись к «Запорожцу» жители Прибалтики. В 1966 г. вышла новая модель – «Ушастый».

### **III. Словарная работа**

**Задание 1.** Ознакомьтесь с лексикой, которая используется в фильме. Выпишите термины, аббревиатуры и профессионализмы.

Автомобиль, малолитражная машина, снегоуборочная машина, грузовик, вездеход, опытные образцы, модернизация, двигатель внутреннего сгорания, ходовые характеристики, модель мотоциклетного мотора ЮМЗ-М61, «Горбатый», «Мыльница», «Фафик», «Ушастый», слабая износостойчивость, плохое охлаждение, чрезмерно высокое давление, картер, вездеход ЛУАЗ-967, коробка передач, оригинальное решение, независимая подвеска автомобиля, 60 % нагрузки, ведущие колёса, тест-драйв, недостатки автомобиля, маленький объём багажника, высокий уровень шума двигателя, перегрев двигателя, затруднённый пуск, случайное открывание двери при движении.

**Задание 2.** Прочитайте микротексты о прародителях «Запорожца». Выпишите номенклатурные названия.

#### Прародители «Запорожца»

«Volkswagen Käfer» («Фольксваген Жук») – легковой автомобиль, выпускавшийся германской компанией с 1938 по 2003 гг. Является самым массовым автомобилем в истории, производившимся без пересмотра базовой конструкции. Всего было изготовлено 21 529 464 автомобиля.

«Isetta» («Исетта») – легковой автомобиль особого малого класса. Был одним из самых успешных микроавтомобилей, производившихся в период после Второй мировой войны – в годы, когда дешёвый транспорт на короткие расстояния являлся наиболее необходимым. Несмотря на то, что конструкция создана в Италии, она была построена ещё в ряде стран, в том числе в Испании, Бельгии, Франции, Бразилии, Германии и Великобритании.

«Fiat 600» («Фиат 600») – городской заднемоторный автомобиль итальянского автопроизводителя, выпускавшийся с 1955 по 1969 гг. Итальянская фабрика выпустила 2 604 000 автомобилей.

#### **IV. Просмотр фильма** (продолжительность 18:34) [1].

#### **V. Анализ содержания фильма. Лингвистический анализ текста**

**Задание 1.** Ознакомьтесь с биографией учёного. Выделите языковые особенности (лексические, морфологические, синтаксические), определите стиль и подстиль текста.

Фиттерман Борис Михайлович (1910–1991 гг.) – российский автомобильный конструктор, изобретатель автомобиля «Запорожец». Кавалер ордена Ленина, ордена Трудового Красного Знамени. Дважды лауреат Сталинской премии.

Родился в Москве 8 января 1910 г. в семье врача. Любил мастерить, ему легко давались физика и труд. В 1931 г. окончил Московский автотракторный институт им. Ломоносова. Необыкновенно талантливому и изобретательному студенту предложили разработать тяжёлый мотоцикл с карданной передачей



для возможного использования в Советской армии. Это стало его дипломной работой и первым крупным успехом.

В 1933 г. он перешёл в Научный автотракторный институт, а оттуда в только что созданный Научно-исследовательский институт городского движения – НИИГД. Одной из важных задач, поставленных перед молодым инженером, было создание механических средств для уборки снега в городе. Так и возникла первая снегоуборочная машина. Правда, вначале НИИГД работал над идеей печи на жидком топливе для растапливания снега на месте. Но такой проект оказался слишком невыгодным: бензина и керосина печь сжигала больше, чем расходовали грузовики, возившие снег. Фиттермана перевели на ЗИС и поручили создание полноприводных грузовиков на базе ЗИС-5 и ЗИС-К2. Вскоре Фиттерман был назначен начальником конструкторского бюро шасси, где возглавлял работу над трехосным шасси для тяжёлого бронеавтомобиля БА-11.

Затем работал над проектами вездеходов ЗИС-32, ЗИС-36, полугусеничного автомобиля ЗИС-2 и др. В марте 1943 г. Фиттерман стал главным конструктором Завода им. Сталина.

После войны инженер участвовал в создании нового автомобиля высшего класса ЗИС-110, конструировал вездеходы ЗИС-151, городские автобусы вагонного типа. Но главной его работой в конце 40-х гг. стала разработка трехосных бронетранспортеров ЗИС-152 и полугусеничного ЗИС-151. За это Фиттермана наградили орденом Трудового Красного Знамени. А на следующий день арестовали и дали 25 лет лагерей и 5 лет последующей ссылки.

Фиттерману предъявили обвинение в участии в еврейско-националистической группе, проводящей вредительско-подрывную работу под руководством помощника директора ЗИСа Арона Эйдинова. Все обвинения были ложными, признания выбиты пытками. Один из лучших технических специалистов страны был отправлен в Воркуту, работал в шахте. Затем его назначили заведующим лагерным техническим кабинетом и преподавателем автодела. В заключении творческий порыв Фиттермана не ослабевал ни на

секунду. Благодаря своему упорству, целеустремлённости, трудолюбию и таланту он разработал на много лет опередивший своё время проект «активного автопоезда». Но лагерное начальство не воспринимало всерьёз его работу.

Освободили и реабилитировали Фиттермана лишь в конце 1955 г. Он устроился в НАМИ, где первое время разрабатывал прицепы, а затем возглавил Бюро легковых автомобилей. Один из лучших в стране специалистов по мощной и крупногабаритной технике, создатель грузовиков, вездеходов и бронемашин оказался во главе коллектива, разрабатывающего мотоколяски и инвалидные коляски, которых после войны требовалось, к сожалению, немало.

Но талантливый человек талантлив во всем. Под его руководством в 1958 г. была создана четырёхместная микролитражка НАМИ-059, Фиттерман курировал волшебные превращения «Fiat 600» сначала в «Москвич-444», а затем ЗАЗ-965. Борис Михайлович настолько увлекся «автоминиатюрами», что в 1960 г. написал книгу «Микроавтомобили». Инженер настаивал на использовании в микролитражках V-образных двигателей воздушного охлаждения, торсионной подвески, реечного рулевого механизма, каркасных стеклопластиковых кузовов. Эта книга на долгие годы стала неофициальным учебником для всех отечественных конструкторов микролитражек.

В конце 50-х – начале 60-х гг. под его руководством были спроектированы микролитражные армейские вездеходы.

Кроме того, Фиттерман вёл работы по созданию и испытанию первых советских транспортных средств на воздушной подушке. Одновременно писал докторскую диссертацию, множество учебных пособий.

В конце жизни, когда инженерный порыв учёного стал несколько ослабевать, у него обнаружились литературные способности: инженер делился своими воспоминаниями с читателями газеты «Московский транспортник», специально для него открывшей рубрику «История в лицах».

Борис Фиттерман умер в марте 1991 г. [3; 4].

**Задание 2.** Устно ответьте на вопросы.

I. «Запорожец»:

1. Кто и когда подал идею создания малолитражного автомобиля?
2. Кому поручили эту работу?
3. Как велась работа по созданию автомобиля?
4. С какими трудностями столкнулся Борис Фиттерман?
5. Какой двигатель решили использовать для «Запорожец» и почему?
6. Какое решение учёных помогло сделать «Запорожец» фантастически проходимым?
7. Какова была стоимость автомобиля?
8. Какие прозвища давали «Запорожцу»?
9. Имел ли автомобиль недостатки?
10. В каком году вышла новая модель «Запорожца»?

## II. Борис Фиттерман:

11. Кем был Борис Фиттерман?
12. Где будущий учёный получил образование?
13. Что стало первым крупным успехом инженера?
14. Какие ещё открытия в автомобилестроении сделал инженер?
15. За какую разработку Борис Фиттерман был награждён орденом Трудового Красного Знамени?
16. Над каким проектом учёный работал в заключении?
17. Какие качества помогли Фиттерману не сломаться как личности и добиться профессиональных успехов как инженеру?
18. Что Борис Фиттерман разрабатывал в послевоенные годы?
19. Какую научную работу проводил учёный?
20. В каком журнале Борис Фиттерман вёл рубрику «История в лицах»?

**Задание 3.** Прочитайте высказывания известных учёных о науке. Одно из них прокомментируйте.

1. Наука призвана усовершенствовать общество и раскрывать тайны и законы природы (*Евгений Горохов*).
2. Знание возбуждает любовь: чем больше знакомишься с наукою, тем больше любишь её (*Николай Чернышевский*).
3. Знакомство с биографиями великих людей весьма поучительно для изучения

человеческой природы (*Илья Мечников*). 4. Наука выигрывает, когда её крылья раскованы фантазией (*Майкл Фарадей*). 5. Все идеи в науке родились в драматическом конфликте между реальностью и нашими попытками её понять (*Альберт Эйнштейн*). 6. Ключом ко всякой науке является вопросительный знак (*Оноре де Бальзак*). 7. У людей нет силы более мощной и победоносной, чем наука (*Максим Горький*). 8. В жизни учёного и писателя главные биографические факты – книги, важнейшие события – мысли (*Василий Ключевский*). 9. Учёный – это не тот, кто даёт правильные ответы, а тот, кто ставит правильные вопросы (*Клод Леви-Стросс*). 10. Некоторые дети так любят школу, что хотят оставаться в ней всю жизнь. Из них-то и выходят учёные (*Хуго Штейнхаус*).

**Задание 4.** Используя план, напишите отзыв о фильме.

#### План

##### I. Вступление:

###### 1.1. Тема.

###### 1.2. Борис Фиттерман как личность и учёный. Изобретения инженера.

##### II. Оценочная часть:

###### 2.1. Достоинства и недостатки фильма. Впечатления от просмотра.

###### 2.2. Идея.

##### III. Вывод.

Итак, предложенная авторами методика способствует реализации основной задачи языковых дисциплин в техническом вузе – обеспечению овладения студентами языком как средством профессионального общения и формированию их речевой культуры (посредством использования специального аудиовизуального тематического учебного материала).

Данный подход позволяет развивать коммуникативную компетентность студентов, способствуя проявлению их мыслительной активности, творческого потенциала, приобретению навыков формирования и грамотного выражения мысли.

## Литература

1. Великие открытия. Борис Фиттерман. «Запорожец» / Документальный фильм, 2011 // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dokumentalkino.net/tehnika/895-velikie-otkrytiya-boris-fitterman-zaporozhec-2011.html>.
2. Коляда Е. П., Коляда В. И. Интерактивные формы проведения занятий в вузе: теоретическое обоснование и практическое применение / Е. П. Коляда, В. И. Коляда // [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://sociosphera.com/publication/conference/2014/229/interaktivnye\\_formy\\_provedeniya\\_zanyatij\\_v\\_vuze\\_teoreticheskoe\\_obosnovanie\\_i\\_prakticheskoe\\_primenenie](http://sociosphera.com/publication/conference/2014/229/interaktivnye_formy_provedeniya_zanyatij_v_vuze_teoreticheskoe_obosnovanie_i_prakticheskoe_primenenie).
3. Фиттерман Борис. Конструктор автомобилей // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.shabashkevich.com/bio.php?id=86>.
4. Энциклопедия советского автомобилестроения // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://avto.at.ua/publ/2-1-0-12>.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

**Постоечко Виолетта Александровна**

ассистент кафедры иностранных языков

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и  
архитектуры», г. Макеевка, ДНР**

**Аннотация.** В статье особое внимание уделяется формированию иноязычных произносительных навыков. Чтобы научиться понимать иноязычную речь, говорить и читать на иностранном языке, необходимо овладеть звуковой стороной изучаемого языка. Обеспечить данное условие может целенаправленная работа по формированию иноязычных произносительных навыков. Этим и объясняется то значение, которое уделяется этой проблеме при обучении.

**Ключевые слова:** психологические особенности, иноязычное произношение, верхний и нижний порог, иноязычная речь, мышление.

В процессе обучения любому учебному предмету необходимо использовать данные психологии, но в отношении преподавания иностранного языка использование психологических данных является особенно важным. Прежде всего, это необходимо потому, что преподаватель иностранного языка воздействует на психику учащихся, свойствами и особенностями которой должны определяться используемые приемы и способы обучения. В этом отношении никакой разницы между преподавателем иностранного языка и преподавателями других учебных предметов не существует: все они в одинаковой мере должны стремиться к тому, чтобы учебный материал с вниманием и правильно воспринимался учащимися, хорошо ими понимался, прочно усваивался, точно воспроизводился и творчески использовался [3, с. 15].

Но для того, кто преподает иностранный язык, необходимость психологического обоснования процесса обучения возрастает вдвойне потому, что сам предмет обучения – иностранный язык – представляет собой явление, связанное с мыслительной деятельностью человека. Если преподаватели точных наук обучают студентов тому, что существует вне и независимо от человеческого сознания, то преподаватель иностранного языка оказывается в ином положении. В первом случае механизм мышления учащихся в своей сущности не изменяется, поскольку учебный процесс основан на передаче знаний. При обучении же иностранному языку цель учебного процесса как раз и заключается в некотором видоизменении самого мышления. Именно в этом и отличие иностранного языка как учебного предмета от других предметов [4, с. 115]. При изучении других учебных предметов преподаватель добивается знаний в определенном объеме, усвоение которых не требует каких-либо изменений в области мышления, в то время как, обучая иностранному языку, преподаватель добивается мышления на изучаемом языке, потому что владение иностранным языком предполагает неразрывное единство и связь с мышлением [4, с.120].

Таким образом, процесс обучения иностранному языку сопровождается выработкой у учащихся новых психофизиологических механизмов, с помощью которых они должны несколько иначе отражать объективную действительность, т.е. несколько иными языковыми средствами думать о ней. Поэтому преподавателю иностранного языка надо знать и помнить об этом и хорошо понимать психологические особенности иностранного языка и иноязычной речи, а также мышления, осуществляемого средствами этого языка.

Овладевая языком, учащиеся усваивают его фонетику, лексику и грамматику. Все эти аспекты языка характеризуются специфическими психологическими особенностями. Определенными психологическими особенностями обладает также и речь на иностранном языке. Устная речь психологически отличается от письменной речи, а восприятие и понимание

чужой речи отличается от выражения мыслей в собственной речи. Очень существенны также особенности внутренней речи, которая объединяется с мышлением и всегда или предшествует активному говорению и письму, или следует за восприятием чужой речи [2, с. 50].

Владеть языком – это значит не только оформлять свои мысли посредством языка, но и передавать эти мысли другим людям, создавая речь, которую другие должны легко воспринимать и понимать. Для того чтобы другие воспринимали речь без всякого труда, говорящий должен строить эту речь в полном соответствии не только с лексическими, но и с фонетическими и грамматическими нормами используемого языка. В противном случае за восприятием речи, в которой допускаются отступления от фонетических и грамматических норм языка, может последовать или неправильное ее понимание, или же непонимание вообще [2, с. 67].

При обучении фонетике, необходимо знать и использовать психологические закономерности ощущений слуховых и двигательных (артикуляционных). Этим ощущениям свойственны так называемые пороги: два абсолютных (верхний и нижний) и один относительный (порог различия). Так как звуки человеческого голоса и речи находятся далеко от крайних пределов (верхнего и нижнего абсолютных порогов), то учение психологии об абсолютных порогах ощущения не имеет прямого отношения к методике обучения фонетике иностранного языка [3, с. 16]. Только в случае шепотного разговора может ставиться вопрос о величине нижнего порога (степени интенсивности шепота), но сила, или громкость, шепота, во-первых, совершенно нетипична для работы в аудитории, а во-вторых, она очень быстро и легко устанавливается практически, когда это бывает нужно. Другое дело дифференциация иноязычных звуков, как при восприятии чужой, так и при создании собственной иноязычной речи.

Овладение фонетикой предполагает, прежде всего, овладение системой ее звуков (фонем), а овладение звуками предполагает образование навыка их дифференцирования как сенсорного – при восприятии чужой речи, так и



моторного – при собственном говорении. Надо не смешивать слуховую дифференциацию звуков с дифференциацией моторной. Моторная дифференциация звуков всегда следует за слуховой дифференциацией [2, с. 200]. Если иметь в виду только слуховую дифференциацию звуков, то на слух, разумеется, легче различать звуки, которые не похожи друг на друга, чем такие, которые имеют много общего.

Учащимся бывает очень трудно отличить иноязычные звуки от звуков родного языка, следствие чего они затрудняются и в правильном воссоздании их.

Если иметь в виду только моторную дифференциацию звуков, то оказывается, что учащимся легче удастся воссоздание иноязычных звуков, явно отличных от звуков родного языка, чем воссоздание тех звуков, которые почти не отличаются от звуков родного языка. Однако воссоздание новых звуков всегда несколько затрудняется отсутствием соответствующего артикуляционного уклада. Выходит, что звуки, хорошо распознаваемые на слух, легче артикулируются, а звуки, не распознаваемые на слух, не могут артикулироваться. [5, с.75] В этом отношении среди учащихся можно обнаружить противоположные типы. Одни характеризуются очень хорошей как слуховой, так и артикуляционной чувствительностью; у других, хорошая слуховая чувствительность сочетается с плохой артикуляционной чувствительностью; третьи, наоборот, имеют плохую слуховую чувствительность и хорошую артикуляционную; для четвертых, наконец, характерна плохая как слуховая, так и артикуляционная чувствительность [1, с. 100]. Усвоению фонетики способствует наличие у учащихся хорошей как сенсорной, так и моторной чувствительности; и очень много приходится работать с теми учащимися, у которых плохо развита чувствительность как в одной, так и в другой области.

Усвоение иноязычной фонетики требует дополнительного развития у учащихся как сенсорной, так и моторной чувствительности, т.е. выработки у них достаточно тонкой соответствующей дифференциации. Величина же

разностного порога уменьшается только по мере накопления практического опыта, а не в результате соответствующих теоретических пояснений, которые сами по себе не развивают чувствительности, а лишь способствуют ее развитию под влиянием и в условиях практической, в данном случае речевой, деятельности.

### **Литература**

1. Алхазишвили, А. А. Основы овладения устной иностранной речью [Текст] / А. А. Алхазишвили. – М. : Просвещение, 1988. – 124 с.
2. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 225 с.
3. Голушкова, Н. М. Структурная организация и предметное содержание речевой деятельности [Текст] / Н. М. Голушкова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 8. – С. 19-25.
4. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1976. – 368 с.
5. Щерба Л. В. Преподавание иностранного языка в средней школе [Текст] / Л. В. Щерба. – М., 1947. – 112 с.

**ВОЗМОЖНЫЕ ШАГИ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ  
ДИДАКТИКИ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И  
ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА  
"ОКРУЖАЮЩИЙ МИР"»**

**Романенко Юлия Анатольевна**

доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой естественно-математических  
дисциплин и методики их преподавания,

**ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного  
педагогического образования», г. Донецк, ДНР**

**Аннотация.** В статье теоретически обоснованы шаги к формированию современной дидактики. Выделены ключевые проблемы модернизации образовательной деятельности преподавателя дисциплины «Теория и технологии преподавания интегрированного курса "Окружающий мир"». Названы базовые ценности образования и общества сегодня. Очерчены некоторые стратегии развития образования в целом. Представлены дефиниции определения «педагог-профессионал».

**Ключевые слова:** дидактика, стратегии, ценности, педагог-профессионал, окружающий мир.

Сегодня в центре внимания современной цивилизации – развитие человека. Это связано с решением сложных задач. Во-первых, утвердить в обществе приоритетность науки и образования, а именно науки – как сферы, продуцирующей новые знания, а образования, что очеловечивает знания, делает их действенными. Во-вторых, следует модернизировать образовательную деятельность с тем, чтобы она обеспечивала подготовку личности к жизни в XXI веке, сформировала патриота и конкурентоспособного гражданина, а значит – конкурентоспособное государство. Из этого следует,

пришло время *модернизировать образовательную деятельность* в целом и дидактику в частности.

Если рассматривать модернизацию образовательной деятельности преподавателя дисциплины «Теория и технологии преподавания интегрированного курса "Окружающий мир"», то она предусматривает решение **ряда ключевых проблем**.

*Во-первых.* Обеспечение формирования инновационного человека – человека с инновационным типом мышления, инновационной культурой и способностью к инновационному типу деятельности, что только и может обеспечить переход страны к инновационному типу прогресса и общества знаний.

*Во-вторых.* Утверждение в образовании принципа детоцентризма, то есть максимальное приближение обучения и воспитания ребенка к его природе, способностей и учета его особенностей, что будет способствовать максимальному саморазвитию и самореализации личности.

*В-третьих.* Переход к педагогике сотрудничества, взаимное уважение ученика и учителя, обеспечивающих формирование самодостаточной личности, гражданского общества и демократического развития страны.

*В-четвертых.* Осуществление подготовки гражданина страны к жизни в условиях глобального пространства, формирование своего рода глобалистской личности, что обеспечит современный уровень ее деятельности, а также конкурентность страны в мировом сообществе.

*В-пятых.* Формирование современной системы ценностей, которые способствовали бы максимальной самореализации каждого гражданина страны.

Для решения указанных и других важных шагов следует провести существенные изменения в содержании, целях, методах и технологиях учебного процесса, его материально-технической базе, самой организации технологии преподавания дисциплины «Теория и технологии преподавания интегрированного курса "Окружающий мир"», подготовке педагога и создание достойных условий его деятельности. Это требует современного научно-

методологического и методического сопровождения изменений в образовании, которое должны обеспечить науки об образовании.

Мы считаем, что особую актуальность приобретают задачи системного исследовательско-инновационного сопровождения на всех этапах изучения дисциплины «Теория и технологии преподавания интегрированного курса "Окружающий мир"» и начинать исследования целесообразно уже на лекциях. Будущие педагоги должны открывать технологии самостоятельно, находить факторы влияющие на недостатки и преимущества той или иной методики не обучения учащихся, а их самостоятельного познания окружающего мира, формируя целостную картину мира и базу знаний для изучения химии, физики, географии, астрономии, истории, обществоведения.

Кроме этого обращаем внимание на то, что возрастает необходимость существенного повышения педагогической и психологической культуры в обществе, его своеобразной педагогизации и психологизации. Это обусловлено как недостаточным вниманием к этой проблеме в прошлом, так и возрастающей коммуникативной активностью современного общества, приобретение им глобального и мультикультурного характера, что требует существенного повышения культуры межчеловеческого общения, а значит – педагогических и психологических знаний и культуры человека. И в ходе изучения методики преподавания курса «Окружающий мир», который изучается обучающимися с первого по четвертый класс можно начать повышение педагогической и психологической культуры.

Анализ реального состояния наук об образовании, педагогических и психологических наук свидетельствует о необходимости развития их в соответствии с общественными запросами и вызовами современности, а также приведение в соответствие с мировыми тенденциями развития образовательных и исследовательских пространств. Сегодня как никогда, следует повысить роль наук об образовании, педагогики и психологии при переходе человечества к новому типу цивилизации – общества знаний в условиях доминирования исследовательско-инновационного типа прогресса.

Хочется акцентировать внимание на том, что *сегодня базовыми ценностями образования и общества выступают*: человекоцентризм, развитие (творческой, креативной и др.) личности, гуманизм, демократизм, академическая свобода, академическая добродетель, академическая культура, самоуправляемость, лидерство, партнерство, открытость, альтруизм, сопереживание, патриотизм, прогностичность, инновационность, качество, связь с практикой.

Хочется отметить *деятельностные приоритеты развития образования*: исследования; образовательная деятельность; инновация; экспертиза; консультирования; психологическая реабилитация; координация; научная коммуникация.

Очертить *стратегии развития образования путем*:

- опережающего развития наук об образовании, педагогической и психологической теории и их практических применений;
- повышения научно-экспертной роли в области образования, в образовательных науках, педагогике и психологии;
- активизации международного сотрудничества и изучение передового мирового опыта;
- интеграции инновационной деятельности научных институтов, учебных заведений, государственных учреждений и организаций;
- совершенствования управления научными исследованиями и экспериментальными разработками.

Мы считаем, что на сегодня в общеобразовательных организациях необходимо обеспечить:

- проведение форсайтных исследований развития педагогической и психологической теории и практики и образовательной сферы;
- применение информационно-коммуникационных технологий для мониторинга образовательной, научной и научно-технической деятельности и результатов внедрения научных исследований и экспериментальных разработок;

- использование результатов педагогических исследований и разработок в образовательных программах и институциональных стратегиях образовательных организаций.

Отдельно следует выделить **исследования по поиску оптимальных условий подготовки школьного педагога**. Здесь возникает ряд проблем: современный учитель должен быть организатором сложной работы обучающихся по решению творческих задач, привлечению к научным знаниям и не просто усвоению детьми готового результата, а открытию противоречий, поиску альтернативных путей решения проблем.

Необходимость формирования научно-исследовательской позиции педагога, способного реализовать свою профессиональную активность, ориентирует систему непрерывного педагогического образования на новое содержание и формы учебно-методической работы с будущими учителями.

Сегодня мы наблюдаем смену концепции функциональной подготовки на концепцию развития личности.

Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждой конкретной личности и способствовать ее самореализации и развитию. Важным фактором в этом направлении развития образования является формирование у обучающихся умений учиться, умений самостоятельной когнитивной деятельности с использованием современных и перспективных средств информационных технологий.

Выпускнику современной высшей школы нужны не сумма знаний и умений, а способности к их получению; не исполнительность, а инициатива и самостоятельность.

Саморазвитию научить напрямую нельзя – эта способность не передается. Но педагог может создать условия для «выращивания» этой способности. Можно сказать, что педагог должен перейти от мотивации к вдохновению обучающихся на познание. Умение создать такие условия становится профессиональным требованием к педагогу. Для реализации новых целей

образования нужен новый учитель – педагог-профессионал. В отличие от специалиста в предметной области профессионал должен уметь работать с процессами образования и развития и явлениями в образовании.

Педагог-профессионал – это уже не транслятор предметных знаний, он становится организатором учебной работы по решению творческих задач, многоплановой социально значимой деятельности подростков и юношей. Педагог имеет дело с человеком развивающимся, его действия строятся на знании психологии личности, основных подходов к пониманию и объяснению характера, развития личности в определенные периоды жизни. Поэтому каждый учитель должен получить психологическое образование и психологическую подготовку.

Мы привыкли, что на лекции преподаватель рассказывает, а студент слушает и усваивает. Знания не могут быть перенесены из головы в голову механически (услышал – усвоил). Отсюда следует, что необходимо сделать из студента активного соучастника учебного процесса. Студент может усвоить информацию только в собственной деятельности при заинтересованности предметом. Поэтому преподавателю нужно забыть о роли информатора, он должен исполнять роль организатора познавательной деятельности студента.

Можно выделить различные виды деятельности по освоению нового материала студентом: материальную, материализованную и интеллектуальную. Под материальной деятельностью понимают деятельность с объектом изучения. Для дисциплины «Теория и технологии преподавания интегрированного курса "Окружающий мир"» таким объектом является обучающийся, т.е. материальной деятельностью на занятиях по «Теории и технологии преподавания интегрированного курса "Окружающий мир"» является проведение исследований. Исследования могут проводить студентами или демонстрироваться преподавателем.

Материализованная деятельность – это деятельность с материальными моделями, формулами, табличным, цифровым, графическим материалом и т.д. Например, в химии – это деятельность с материальными моделями молекул,



кристаллическими решетками, химическими формулами, решение химических задач, сопоставление физических величин, характеризующих изучаемые вещества. Любая внешняя деятельность (деятельность руками) отражается в мозге, т.е. переходит во внутренний план, в интеллектуальную деятельность. Проводя опыты, составляя химические формулы и уравнения, сопоставляя цифровой материал, ученик делает выводы, систематизирует факты, устанавливает определенные взаимосвязи, проводит аналогии и т.д.

Итак, преподаватель должен организовать на занятии для студента все виды учебно-познавательной деятельности. Необходимо, чтобы учебно-познавательная деятельность студента соответствовала тому учебному материалу, который должен быть усвоен. Необходимо, чтобы в результате деятельности, студент самостоятельно приходил к каким-либо выводам, чтобы сам для себя созидал знание.

Важнейшим принципом дидактики, является принцип самостоятельного созидания знаний, который заключается в том, что знание студентом не получается в готовом виде, а создается им самим в результате организованной преподавателем определенной познавательной деятельности.

Самостоятельное открытие малейшей крупицы знания учеником доставляет ему огромное удовольствие, позволяет ощутить свои возможности, возвышает его в собственных глазах. Ученик самоутверждается как личность. Все эти процессы происходят и со студентами. Эту положительную гамму эмоций личность хранит в памяти, стремится пережить еще и еще раз. Так возникает интерес не просто к предмету, а что более ценно – к самому процессу познания – познавательный интерес. Развитию познавательных и творческих интересов у личности способствуют различные виды технологий: компьютерные технологии, технология проблемного и исследовательского обучения, технология игрового обучения, использование тестов. Что органично вплетается в изучение методики преподавания курса «Окружающий мир» в 1-4 классах начальной школы.

Таким образом, мы затронули лишь небольшую часть модернизации науки об образовании. Перспективным шагом будет создание современной дидактики. Для этого нужны усилия всех и педагогов, и ученых, и министерства, и родителей, и профессиональных высших учебных организаций, и, безусловно, детей.

### **Литература**

1. Романенко Ю.А. Реформирование естественно-математического образования: что и как? [Текст] / Ю.А. Романенко //Инновационные направления развития дополнительного профессионального педагогического образования: Материалы международной электронной научно-практической конференции 10 октября - 13 ноября 2016 года, г.Донецк/ Под ред. А.И. Чернышева, Т.Б. Волобуева, Ю.А. Романенко и др. – В 3-х томах. – Донецк: Истоки, 2016. – Т.2. – С. 382-391.

## КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**Саркисова Ирина Геннадиевна**

ассистент кафедры иностранных языков

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и  
архитектуры», г. Макеевка, ДНР**

**Аннотация.** Данная статья рассматривает некоторые проблемы, связанные с коммуникативным аспектом обучения иностранному языку в высшей школе. Коммуникативная деятельность, целью которой является развитие способности студента проявить свою личность посредством языка, рассматривается как важнейший компонент процесса обучения иностранному языку в высшей школе. Для большинства студентов аудиторные занятия – единственная возможность сформировать и развить навыки общения. В статье представлены практические рекомендации по организации занятия, ориентированного на формирование языковой компетенции обучаемых.

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность, мотивация, языковая компетенция, активизация процесса общения, формы и методы работы, умения и навыки, речевая активность, языковой барьер.

Согласно данным, полученным психологами, 10% знаний мы приобретаем в процессе чтения, 20% - при зрительном восприятии, 70% - во время обсуждения вопросов с другими людьми. Становится очевидным, что студентам часто не удается получить достаточно знаний, ведь они проводят большую часть занятия, читая, слушая или наблюдая за действиями преподавателя в аудитории. При таком положении дел студент “выпадает” из учебного процесса, поскольку не является его активным участником. Для того, чтобы студент превратился из объекта обучения в его непосредственного участника, необходимо, прежде всего, определить потребности преподавателя и студента, а не только преподавателя.

Изучающие иностранный язык, в первую очередь, хотят научиться говорить на иностранном языке. Они стремятся общаться, выражать мысли, обмениваться информацией. Именно по этой причине коммуникативная деятельность, целью которой является развитие способности студента проявить свою личность посредством языка, рассматривается как важнейший компонент процесса обучения иностранному языку. Однако проблемы, связанные с формированием навыков говорения, иногда кажутся сложными и неразрешимыми.

Одной из таких проблем является языковой барьер. Приведем такой пример. В нескольких группах в рамках входного контроля проводился следующий эксперимент: студентам предложили исправить грамматические ошибки в предложениях. Практически никто не выполнил задание правильно. Однако при коллективном анализе ошибок оказалось, что большинство студентов теоретически знакомы с теми грамматическими явлениями, знание которых мы пытались таким образом проверить. Можно провести целый ряд подобных экспериментов, в ходе которых становится понятным, что у студентов возникают существенные трудности, когда приходится применять на практике даже элементарные основы прикладной грамматики. Ведь конечным результатом обучения должно стать не столько овладение теоретическим курсом грамматики, сколько способность применять приобретенные знания при чтении и переводе литературы по специальности, в процессе общения, иными словами, формирование навыков.

Для большинства студентов аудиторные занятия – единственная возможность сформировать и развить такие навыки. Но вопрос в том, насколько они будут заинтересованы в этом. На первый план выходит другая проблема, с которой сталкивается каждый преподаватель, – это мотивация. Какие мотивы к изучению иностранного языка могут быть у взрослых людей, которые в полной мере осознают, что вероятность практического применения сформированных навыков невелика? Как справедливо полагают коллеги из Германии У. Древс и Е. Фурманн, без мотивов человек не придет в движение.

Умелая мотивация пробуждает в учениках внутренние противоречия, освобождает сильные динамичные тенденции, вызывающие деятельность. [5, 12].

Тем не менее, следует подчеркнуть, что определенные мотивы для изучения иностранного языка все же существуют. Самый простой из них, но в то же время один из значимых – это оценка. Оценивание знаний и умений для студента – важный показатель. Но часто для получения хорошей оценки достаточно знать теорию, усвоить необходимый лексический минимум, выполнять домашние задания, и т.п. И снова остается “за кадром” проблема применения знаний и умений в практических ситуациях.

Преподаватель должен стремиться к тому, чтобы не только оценка, но и сам процесс обучения стал мотивом. Принимая за основу природную заинтересованность студента, которая проявляется в его желании научиться говорить, возможно создать мотивационную среду на основе правильных и понятных для студентов целевых установок, пробуждающих стремление знать, уметь, делать.

Общение – это процесс передачи и получения информации, значит, необходимо уметь и говорить, и понимать услышанное. Научиться воспринимать речь на слух – очень важно, но на первых занятиях у студентов не возникает особых трудностей с пониманием. Все-таки они приходят в вуз с определенным багажом знаний, несмотря на достаточно разный уровень подготовки. Что действительно проблематично – так это заставить студента говорить. В основе такой проблемы лежит ряд причин – некоторым сложно соотнести теорию с практикой, другим препятствует внутренняя закрепощенность, боязнь публичных выступлений. Такое смущение вполне понятно – первокурсники оказались в новом, непривычном для них окружении.

Естественно, преподаватель должен стремиться создать на занятии благоприятный климат, настроить студентов на коммуникативную активность. Следует помнить, что в первую очередь, студент нацелен на взаимодействие “преподаватель – студент”. По мнению преподавателя из Индии Манматхи

Кунду, студенты на занятии едва имеют возможность говорить, за исключением тех редких случаев, когда мы задаем им вопросы. Но и в этих случаях мы настаиваем на грамматически правильно оформленных высказываниях, указывая при этом на ошибки. При таком подходе студенты предпочитают говорить меньше, замыкаются в себе. [3, 109].

В некоторых ситуациях преподавателю лучше отказаться от традиционной роли “ контроллера ”. Британский прикладной лингвист Пит Кордер однажды сравнил обучение иностранному языку с обучением игре в теннис. Когда коммуникативная деятельность обучаемого представляет собой не больше, чем ответы на вопросы преподавателя, она позволяет лишь отработать отдельные, изолированные клише, фразы. Но тренер по теннису не только отрабатывает отдельные удары, игра с партнером обучает использованию разных ударов и движений в комплексе. Аналогично, преподаватель, подобно тренеру, должен создать условия для взаимного общения студентов, тем самым предоставляя возможность применить приобретенные знания и умения в свободном диалоге. [3, 110].

В отношении вопросов преподавателя подчеркнем, что эффективной стартовой точкой для общения может стать так называемый активизирующий вопрос, поставленный в начале занятия. Такой вопрос не адресован конкретному человеку, при этом для аудитории должно быть ясно, что ответ на него преподавателю неизвестен, но представляет интерес. Так, можно спросить о последних событиях в стране или о культурно – массовых мероприятиях вуза. Практика свидетельствует, что студенты охотно вступают в обсуждение того, что им интересно. Не следует прерывать студентов, чтобы исправить их ошибки. Ведь это разминка, лишь один из способов активизировать креативно - поисковый потенциал.

В дальнейшей работе преподаватель должен использовать любую возможность, чтобы вовлечь студентов в процесс общения, заставить их не просто говорить, но и выражать свою точку зрения. Так, при проверке домашнего задания недостаточно исправить ошибку и сказать “ *You are wrong*

”. Преподаватель может задать массу вопросов: *Why did you use this tense-form?* *Who disagrees with this opinion?* и т. п. Разумеется, вопросы преподавателя являются только первым шагом на пути к активизации коммуникативной деятельности студентов. Некоторые предпочитают обратиться к поэтапному введению коммуникативных упражнений, придерживаясь принципа “от простого к сложному”:

- Шаг 1 – упражнения, которые предполагают полный контроль за развитием навыков говорения (тренировка разговорных моделей, заучивание основных клише, диалогов);

- Шаг 2 – упражнения, которые предоставляют больше самостоятельности обучаемому, при этом контроль со стороны преподавателя минимален (заполнение пропусков подходящими по смыслу фразами, составление диалогов с использованием изученной лексики, перефразирование и т.п.);

- Шаг 3 – свободное общение студентов.

Какие же методы и средства помогают преподавателю побудить студентов к общению? Среди множества таких средств стоит обратить внимание на такие, как ролевые игры, имитации, “круглые столы”, пресс-конференции, и т. п.

Ролевая игра и имитация существенно отличаются друг от друга. При выполнении имитационных заданий студент играет самого себя в реальной или вымышленной ситуации. В ролевых играх студенту дается определенная роль и некий объем информации, которую он должен использовать в игре.

Основой ролевых или ситуативных заданий может служить любой устный материал или разговорная тема. Так, прежде чем приступить к изучению новой темы “Еда. В кафе” или “Магазины. Покупки”, студентам можно предложить модельную ситуацию: представьте, что вы пребываете в другой стране, и вам пришлось заказывать обед в кафе или делать покупки в магазине. Преподаватель берет на себя роль официанта или продавца. В такой ситуации студенты, будучи еще неподготовленными, пытаются применять все средства, чтобы их поняли: ранее полученные знания, даже жесты. При этом обычно атмосфера становится менее напряженной, стирается языковой барьер,

студенты говорят больше и свободнее. А главное – то, что оказавшись в условиях, приближенным к реальным, они сами понимают, что именно им нужно знать для решения данной языковой задачи. Следовательно, при таких обстоятельствах отношение обучаемого к получению вводной информации становится более целенаправленным: “ мне это нужно, так как без этого меня не поймут ”.

Вполне логично, что при выполнении такого рода заданий именно групповая форма работы является наиболее эффективной. При этом значительно возрастает мотивация студента, иностранный язык используется как активное, естественное средство общения. Студенты становятся более уверенными в себе, свободно задают вопросы друг другу, обмениваются информацией. К тому же, они сами определяют темп работы.

Не стоит также пренебрегать тем фактом, что любая деятельность должна быть результативной. Поэтому работая в микрогруппах, у студентов должна быть конечная цель. Например, если студенты владеют разной информацией, то в процессе групповой работы им предлагается не просто обменяться фактами, но и использовать их для решения определенной проблемы или выполнения совместного задания (заполнение анкеты, составление диаграммы, схемы, постера, и т. п.).

Известно, что подготовка разговорных тем по-прежнему является одной из общепринятых форм работы. Не секрет, что и преподаватели, и студенты устали от традиционных разговорных тем. В своей работе со студентами вуза мы опираемся на публицистические темы-эссе, отличающиеся интересным содержанием и неординарной трактовкой тем и проблем, затронутых в них. В качестве литературного источника преподаватели используют аутентичные тексты на основе современных газетных публикаций и журнальных статей. Студенты учатся рассматривать и анализировать проблему, высказываться “за” и “против”, последовательно и логично доказывать свою точку зрения, а также, что не менее важно, коллективно обсуждать и подводить итоги. Например, изучая тему “Моя семья”, студентам предлагается обсудить такие тезисы:



1. Брак – серьезный шаг в жизни каждого.
2. 70% преступников – выходцы из неблагополучных семей.
3. Родители должны всегда быть объективными.
4. Семья – это понятие вечное.

Студенты могут либо соглашаться с ними, приводя примеры из реальной жизни, либо выражать противоположную точку зрения, спорить, обсуждать, что, несомненно, стимулирует коммуникативную деятельность. Другие задания имеют ролевой характер. К примеру, студентам предлагается выступить в роли психолога, решающего семейные проблемы, или разыграть ситуацию типа: Вы собираетесь вступить в брак, но родители недовольны Вашим выбором.

Опыт использования такого подхода к изучению разговорных тем свидетельствует о значительном повышении речевой активности обучаемых. Здоровый экстремизм молодости берет верх. Те, для кого тексты оказываются слишком сложными, - не впадают в отчаяние, напротив, учат слова и словосочетания с пояснениями после текста, так как понимают, что это язык современных СМИ и интернета. Есть еще один плюс – студенты оценивают свой уровень знаний, лексический запас и разговорные навыки более критично, а здоровая критика побуждает к действию.

Систематическое и широкое использование в учебном процессе таких активных форм работы, как вопрос-активатор, ролевые игры, имитационные упражнения, ситуативные задания, способствует формированию языковой компетенции обучаемых.

### **Литература**

1. Velichko K., Kononenko A. Developing Speech Habits Through Active Methods. IATEFL – Ukraine South-Eastern Branch: Conference Materials. Donetsk, 2001. – Pp. 22-25.
2. Datsko Y. Pairwork Strategies: a Few Recipes. IATEFL – Ukraine Newsletter Issue No. 22, March 2002. – Pp. 10-12
3. Lynch T. Teaching Speaking. Communication in the Language Classroom. Oxford University Press, 1996. – Pp. 107-115.

4. Onipchenko L. Making Learners Talk. Regional Foundation Conference of the IATEFL Affiliation in Donetsk: Conference Papers Book. Donetsk 1-2 November, 1999. – Pp. 49-50.

5. Древис У., Фурманн Э. Организация урока (в вопросах и ответах). Век XX. Оценки и отметки: Пер. с нем. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – С. 12-13.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ МОЛОДЕЖИ ПО  
ВОСПОМИНАНИЯМ УЗНИКОВ КОНЦЕНТРАЦИОННЫХ ЛАГЕРЕЙ В  
ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

**Скворцова Лидия Алексеевна**

кандидат исторических наук, доцент

**Кордельский Денис Тарасович**

студент гр. Ар-40б

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия  
строительства и архитектуры», г. Макеевка, ДНР**

***Аннотация.*** В статье обобщены материалы исследования трагических страниц заключения в концлагерях узников фашистского режима в годы Великой Отечественной войны. Материалы статьи основаны на свидетельствах жителей города Макеевки Донецкой области и служат развитию исторической памяти молодого поколения. Авторы статьи приносят большую благодарность Макеевскому краеведческому музею за предоставленные материалы для подготовки статьи.

***Ключевые слова:*** историческая память, война, фашизм, концентрационные лагеря, военнопленные, геноцид, неонацизм.

Великая Отечественная война вмещает в себя не только героический дух народа, но и крайне драматический период нашей истории. Годы войны хранят в себе бесчеловечные образцы поведения людей под названием фашизм. С ходом времени всё имеет тенденцию забываться, и чтобы последующие поколения не забывали уроков прошлого, необходимо постоянно хранить историческую память о войне.

Сохранение исторической памяти молодого поколения – одна из важнейших задач в научной, воспитательной и учебной работе в рамках преподавания истории в вузе. Формирование патриотических чувств и сознания

граждан на основе исторических ценностей и понимания роли нашей страны в судьбах мира, развитие чувства гордости за свое Отечество является одной из решаемых задач в нашем обществе. Вот почему мы обратились к теме Великой Отечественной войны. В ряде государств сегодня усилено стремление принизить и забыть ее уроки. В этой связи и наносится ощутимый удар по исторической памяти о войне.

Фашизм – это яд. Кто учил этих людей травить инакомыслящих и неугодных газом? Какие педагоги показывали детям как доставлять людям ужасные мучения и пытки? Какой родитель наставлял своё дитя наполнить смертью этот дивный мир? Как возможно было настолько деградировать нравственно за сравнительно короткий промежуток времени? Зверства фашизма происходили сравнительно недавно и несли столь массовый характер, что мимо них невозможно пройти.

С точки зрения современности подобные исследования чрезвычайно важны, ведь в наши дни неонацистские движения не только не угасли, но и предпринимают попытки вспыхнуть с новой силой. Есть надежда, что человечество воспримет уроки истории и не допустит повторения трагедии возрождения нацизма. Поэтому необходимо показывать, к чему может привести массовое воспитание на идее нацизма.

Макеевка – один из крупнейших промышленных городов Донбасса. За время советской власти город добился небывалого подъёма. Развивалась и росла промышленность, аграрный комплекс, строились образовательные и культурно-просветительские учреждения, больницы. Пропорционально этому росло население города и его районов. Но 22 июня 1941 нацистская Германия вторглась в СССР. И уже 22-го октября 1941 года гитлеровцы оккупировали город. Более 22 месяцев продолжались фашистские бесчинства и насилие над местным населением, пытки военнопленных и ни в чем неповинных людей. И только 6 сентября 1943 года город был освобожден советскими войсками.

Оккупанты с первого дня захвата города осуществляли систематическое истребление жителей через истязания, казни, расстрелы, повешения, и

умышлено созданный бесчеловечный режим в местах заключения. Не нужно было искать повода ради физического уничтожения человека, людей хватали прямо на улицах, расстреливали как в одиночку, так и большими группами. Для устрашения вывешивались специальные объявления. "...Особым командованием тайной полевой полиции, сегодня – 21 января 1942 г. были приговорены к смертной казни и расстреляны – 21 человек". [2, с. 2] И так каждый день...

По свидетельствам очевидца Кузьменко Д Н: «... Каждого арестованного, приведенного в гестапо, «СД» или в комендатуру, прежде всего заставляли раздеваться до пояса, ставили на колени со сложенными назад руками и в таком положении избивали железными палками, кочергой и лопатой, стальным тросом и ногами, выворачивали руки, разбивали головы и выбивали зубы. Когда арестованный терял сознание, его выбрасывали в сырую холодную камеру, а когда он приходил в сознание, вновь продолжали избивать. Только после 2-3 дней таких истязаний – приступали к допросу, при этом каждый допрос сопровождался жестокими избиениями и пытками: кисти рук закладывали между дверей, особыми клещами срывали ногти с пальцев»[1, с. 26].

Следуя политике антисемитизма нацисты последовательно уничтожали представителей еврейской национальности. Не исключением стал и наш город. 5 декабря 1941 года нацисты довели до сведения, чтобы все мужчины еврейской национальности пришли в комендатуру, взяв с собой ценные вещи, одежду, якобы для отправки их в иные специально отведенные районы. За неявку было объявлено, что они будут расстреляны. По прибытию в комендатуру мужчин, стариков и подростков сразу же брали под стражу и их ожидала только смерть. Такими темпами к весне 1942 было собрано более 500 женщин и детей еврейской национальности, которые были заключены в концентрационный лагерь в посёлке Красная Горка. Всех этих людей выводили группами по 50 человек к траншеям аэродрома, расположенного на 3-м километре от города и тоже расстреливали.

Фашисты, следуя своему бесчеловечному плану массового истребления неугодных им людей, убивали и душевно больных людей. Работники горбольницы рассказали: «...6 мая 1942 г. гестаповцы в сопровождении немецкого врача, начальника санчасти городской комендатуры Алерса, прибыли на машинах к психиатрическому отделению больницы. Зайдя в помещение, гестаповцы собрали весь обслуживающий персонал, заперли в отдельную комнату и не разрешали никому выходить. Всех душевно больных погрузили в машину и увезли в неизвестном направлении и потом, как стало известно, их расстреляли». Данное злодеяние повторялось неоднократно. Заведующий медициной города дополнительно открывал психиатрические отделения – своего рода ловушки, заранее подготавливая списки больных, которые передавали коменданту города и начальнику санчасти комендатуры. После каждой передачи таких списков люди в них уничтожались [2,с. 5].

Фашисты не стыдились даже истреблять ни в чем не повинных и беспомощных детей и сирот – родителей и родственников которых они либо убили, либо угнали в немецкое рабство. По приказу коменданта оккупированной Макеевки майора Мюлера в феврале 1942 года был создан приют «Призрение», в стенах которого пребывало шесть сотен ребятишек в возрасте от 6 месяцев до 14 лет. У них брали кровь для раненых немцев. Когда в 1943 году был освобожден город, в микрорайоне «Соцгородок» в ямах было обнаружено 300 детских тел. Патологоанатомы доказали, что ребятишки умерли от жуткой степени истощения и инфекционных заболеваний. Люди, прошедшие через этот злосчастный приют уже после освобождения по ночам вздрагивали, кричали, вспоминали крики о помощи, и кладовую, куда складывали замученных умерших детей.

Чтобы ребятишки не умерли с голоду, гитлеровцы периодически подкармливали их остатками и помоями, сваливая все это в бочку во дворе приюта. После того, как детей накормили вареной кровью, которую привезли фашисты, большинство малышей умерло от отравления. Немцы не спешили убивать детей, дети нужны были им как доноры для раненых немецких солдат,

которые находились в госпитале города Макеевки. Кровь брали каждые три - четыре дня, у детей постоянно кружилась голова, от слабости они плохо передвигались, а часто и вовсе не могли встать, так продолжалось постоянно. Многие умирали прямо на кушетках. Каждый день из приюта увозили на бричке мертвые тела... [4, с. 8].

В городе Макеевке и его районах немецко-фашистские оккупанты организовали 12 лагерей для военнопленных советских граждан и 4 лагеря специально для мирных жителей. Соблюдая план истребления советских граждан, фашисты установили невыносимый режим питания, который не гарантировал даже голодного существования. Люди получали по 200 грамм негодного для употребления в пищу хлеба, и, если сильно повезет, по одному литру супа из отходов и гнили. У военнопленных отбиралась обувь и хорошая одежда, а взамен им выдавали деревянные колодки, старое рванное немецкое обмундирование. Из-за чего, на почве голода, холода, отсутствия медицины и всеобщей антисанитарии, заключенные концлагерей приходили к сильному истощению, болели тифом и дизентерией, становились нетрудоспособными, впоследствии фашисты уничтожали их. В этих лагерях умирало от тотального истощения, избиений и эпидемических заболеваний ежедневно около 40 человек и за время с 5 июля 1942 г. по август 1943 г. погибло в этих лагерях свыше 10 тысяч человек [5].

Военнопленных советских граждан зимой перегоняли из лагеря в лагерь при очень больших морозах, раздетых и не обутых. Многие из них от побоев и истощения не могли передвигаться, их пристреливали по пути следования. Перевозили военнопленных зимой в промерзающих вагонах, из-за чего сотни людей замерзали насмерть в пути следования [6, с. 4]. Показания свидетелей этих событий Богданова А.П. и Губанова Е.С.: «... 16 января 1943 г. на ст. Ханженково прибыл эшелон с военнопленными советскими гражданами. Большинство из них не имело шинелей и обуви. После выгрузки эшелона в вагонах оказалось большое количество трупов замерзших военнопленных. Нам

в тот день пришлось перевозить эти трупы на кладбище. Мы перевезли свыше 100 трупов» [2, с. 9].

Часто лагеря создавали прямо на шахтах. Там были исключительно суровые условия. Военнопленным приходилось работать на пределе сил и жить в неотапливаемых лагерях. К слову, мороз породил самый экономичный способ умерщвления советских граждан. Неудобных просто оставляли в неотапливаемых камерах, и на них не приходилось тратить ни патронов, ни своих усилий [3, с.4].

Таким образом, подводя итоги нашего исследования, делаем вывод, что массовое истребление советских граждан в период оккупации можно трактовать как геноцид нашего народа. После очередного знакомства со свидетельскими материалами трагических страниц истории фашизма, мы ставим задачи дальнейшей работы по патриотическому воспитанию молодежи – продолжение сбора материалов и широкое информирование о мужестве людей, живших в оккупации, продолжение борьбы против возрождения нацизма в современном обществе. Мы – носители уникальной истории, которая делает нас мудрее. Поэтому формирование и сохранение исторической памяти молодежи имеет особую значимость и способствует извлечению уроков по недопущению трагических ошибок прошлого и воспитанию патриотизма у подрастающего поколения.

### **Литература:**

1. «Документы обвиняют». [Текст].Сборник документов о чудовищных преступлениях немецко-фашистских захватчиков на советской территории/ М.: Госполитиздат, 1945 – Выпуск 2 – 256 с.

2. Акт о злодеяниях, совершённых немецко-фашистскими захватчиками над советскими гражданами города Макеевки с 22 октября 1941 г. по 5 сентября 1943 г. От 02.04.1944 / Архив Макеевского краеведческого музея - г. Макеевка.

3. Хапланова Н. «Из Когорты несломленных» / Газета «Макеевский рабочий» - 1998 – 18 апреля. –С.4.



4. Смирнова А. Приют "Презрение" /Газета «Вечерняя Макеевка» - 1997 - 2 апреля. - С.8.
5. Копия Докладной записки прокурору г. Макеевки т. Шелест от следователя Горпрокуратуры Карчевской. 1944 год / Архив Макеевского краеведческого музея – г. Макеевка.
6. Посвящено Международному дню освобождения узников нацистских концлагерей / Газета "Вечерняя Макеевка" – 2012 -10 апреля– С.4.

УДК 811.111'255.2:6

## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНОЙ ОКРАСКИ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ

**Усачев Вадим Анатольевич**

кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков

**ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли  
имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР**

**Усачев Олег Анатольевич**

учитель английского языка,

**ГБОУ «Гимназия № 2200», г. Москва, Россия**

**Аннотация.** В статье раскрывается понятия эмоционально-экспрессивной окраски английской лексики, ее основные характеристики и черты в языке. Особое внимание в статье уделено функционально-стилистическим и семантическим аспектам лексики и их влиянию на эмоционально окрашенные лексические единицы языка.

**Ключевые слова:** эмоциональная и экспрессивная лексика, английский язык, слово, окраска, стилистический, характеристика, черты, единицы речи, особенности.

Все многообразие нашего сознания и вся практика человека изначально заложено в языке. Язык живет и развивается благодаря тому, что существует живая речевая деятельность на этом языке. Еще Платон, считал, что язык есть выражение сущности человека. Язык является специфической знаковой системой, которую человек использует для общения с другими людьми. Вопросами эмоционально-экспрессивной окраски языка, и английского в частности, занимались многие ученые-лингвисты и языковеды, среди которых мы можем назвать О. С. Ахманову, И. В. Арнольд, В. Г. Прозорова, М. П. Брандес, В. В. Виноградова, В. Н. Телия, Е. А. Рожнову, Р. Г. Гатауллину, М. С. Пестову и многих других, в работах которых данное направление исследований

является ключевым показателем развития современного языка. А минимальными самостоятельными единицами, которые обладают собственным значением, являются слова, а также морфемы, и смыслоразличительными единицами языка – фонемы. По мнению Е. А. Рожновой «этим и обусловлено кардинальное членение любого современного языка. Человек, будучи создателем и носителем языка, вступает в различные взаимоотношения с другими людьми, предметами и явлениями окружающей действительности» [7, с. 120].

В зависимости от цели и темы высказывания говорящий или пишущий «выбирает из лексической системы английского языка нужные ему слова или словосочетания» [1, с. 376]. Слова не только называют понятия, но и передают окружающим отношение к нему говорящего, используя, прилагательные или другие части речи, имеющие эмоционально-экспрессивную окраску.

Язык называют одной из самых удивительных особенностей человека. Применение нашего разговорного языка осуществляется на основе знаний человечества о речи и языке. Данный процесс понимается как процесс составления, комплектации высказываний, в соответствии с языковыми нормами, заложенными в системе применения языка. Система языка, по мнению И. В. Арнольда, выходит за рамки лингвистической науки и тесно связана с другими сферами человеческих знаний и человеческой деятельности. В ее основе лежит взаимодействие двух систем: системы языка и системы человека, которые реализуются в коммуникативно-речевой деятельности [2, с. 64]. Человек является основной фигурой языка и ее основным лицом, принимающим участие в данной коммуникации. В ходе проведения семантической интерпретации мира человек выражает к его отдельным объектам свое собственное эмоционально-экспрессивное отношение. Это отношение закрепляется через форму его эмоционального отражения в языковых значениях, то есть, через слова разговорной речи. На уровне языковой интерпретации разговорные эмоции переводятся в разговорную эмотивность языка. Если эмоция является психолингвистической категорией,

то эмотивность это категория языковая, так как эмоции могут передаваться в языке и с помощью речи. Изучая данное языковое явление, П. К. Анохин отмечает, что «неоднозначность в понимании места и роли эмоционального компонента в значении слова предопределяет многообразие классификаций эмоциональной лексики, так как при исследовании компонентов значения слова оказывается необходимым выявить те языковые средства, в которых эти компоненты реализуются» [2, с. 147].

Актуальность данной работы связана со спецификой употребления эмоционально выраженной лексики в английском языке, ее малой изученности в языке в общем и потребности в проведении данных исследований и анализа. Ее стилистическими характеристиками. Стилистически выраженная эмоционально окрашенная лексика представляет определенный интерес, как феномен, связанный с особенностями восприятия такой лексики, ее понимания. Лингвисты, которые изучают особенности эмоционально-экспрессивной лексики считают, что эмоциональная окрашенность в английском языке служит для выражения определенных чувств, а экспрессивная окрашенность лексики чаще всего употребляется для усиления выразительности в речи; эмоциональное противопоставлено интеллектуальному, экспрессия же охватывает собой и интеллектуальное, и эмоциональное в речи. Принято полагать, что экспрессивность разнообразнее эмоционального начала и присоединяет к себе эмоциональную лексическую основу как одну из основных частей. Из этого вытекает заключение, что вся эмоционально-экспрессивная лексика стилистически неравноценна. Одни слова воспринимаются как разговорные, другие слова придают речи возвышенный стиль, а в некоторых случаях данная лексика придает речи свободную, непринужденную форму. Лингвисты, изучающие влияние эмоционально-экспрессивной лексики на разговорную речь, с одной стороны определяют такую лексику как стилистически окрашенную, а с другой стороны как имеющую стилистическую маркировку. М. П. Брандес считает, что эмоционально-окрашенная лексика - это лексические единицы, которые могут

представляться как однозначные слова, характеризующиеся способностью вызывать особое стилистическое впечатление вне контекста. Она пишет, что «дополнительное содержание слова или выражения, его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов и могут придавать высказыванию торжественность, игривость, непринужденность, фамильярность и т.п.» [4, с. 228]. Действительно, лучше об эмоционально-экспрессивной функции языка и не скажешь. Эта способность речи обусловлена тем, что в значении эмоционально-экспрессивной лексики содержатся не только предметно-логическая информация, но и эмоциональная выраженность, воспринимаемая подчас слушающим ее на уровне подсознания. По мнению Ахмановой, такая лексика имеет устойчивую эмоциональную окраску, передающую чувства говорящего человека. При помощи таких языковых единиц человек передает, выражает свои чувства, эмоции по отношению к собеседнику или объекту окружающей действительности. В английском языке мы наблюдаем функционально-стилистическое расслоение лексики, где определенные лексические единицы в процессе своей реализации, то есть общения человека, имеют определенную смысловую роль, своего рода эмоциональное речевое воздействие в процессе речи. Смысловая направленность таких слов заключается в том, что они чаще всего употребляются в контекстах, которые вызывают эмоционально-экспрессивную реакцию со стороны всех участников, включенных в речевое общение.

Изображение какого-либо чувства в речи требует отображения экспрессивной окраски языка. Экспрессивность данного воздействия содержит в себе наиболее ярко выраженную экспрессию. На лексическом уровне в английском языке эта лингвистическая категория проявляется в присоединении к номинативному значению слова особых эмоционально-стилистических языковых оттенков. Здесь, следует также отметить, что нейтральное слово может иметь несколько экспрессивных синонимов, различающихся между

собой по степени эмоциональной напряженности в английской речи, например, мы можем сравнить такие слова, как disaster – accident – trouble или слова exuberant – runaway – indomitable – furious. Особо выразительная экспрессия выделяет слова, передающие торжественность: unforgettable, deeds, only. Экспрессивные оттенки разграничивают слова неодобрительные: pretentious, mannered, ambitious, perfectionist или презрительные: tell tales, sycophant, groveling и бранные слова: fool, idiot, boor, nerd. Исходя из этого, близкие по экспрессии слова английского языка можно объединять в лексические группы, среди которых выделяются слова, выражающие положительную оценку называемых понятий и слова, выражающие их отрицательную оценку. В первую группу слов входит разговорная лексика, передающая высокую, ласкательную или шутливую оценку ситуации. Во вторую группу слов входят слова, имеющие негативную, неодобрительную оценку какой-либо определенной речевой ситуации. Бранные слова выполняют определенные коммуникативные функции, которые в некоторых ситуациях не могут быть выполнены с помощью других лингвистических средств английского языка. Такие слова употребляются с целью выражения эмоционально-экспрессивного состояния говорящего и передачи этой информации собеседнику в процессе речи. Негативные, отрицательные слова в английском языке не всегда являются грубыми или несущими посредством речи определенную эмоциональную агрессию. Говоря об употреблении бранной лексики в английском языке, хотелось бы отметить, что она отличается от элементов общеразговорного языка особым эмоционально-экспрессивным штампом лексики, устойчивыми оборотами, специфическим использованием словообразовательных языковых средств. Определенный интерес для исследователей представляют военный, журналистский, сетевой жаргон, молодежный сленг, сленг футбольных фанатов или сленг определенных сообществ, объединенных по определенным мотивациям, порою не всегда положительных и общепринятых в обществе. Сленговая эмоциональность и экспрессивность опирается на образность, остроумие, неожиданность. Использование сленга, как правило, несвойственно

для литературного языка, он характеризует повышенную эмоциональность и экспрессивность; от сленга следует отличать диалекты, жаргонизмы, бранные и вульгарные слова, хотя сленг имеет общие характеристики с каждым из них. При этом следует помнить, что, к примеру, англоязычный компьютерный сленг является преобладающим в современном мире [5, с. 134]. Стоит также отметить проблему перевода в английском языке словосочетаний и предложений с эмоционально-экспрессивными элементами. Лингвистам, языковедам, изучающим данные направления развития языка, приходится сталкиваться с интерференцией, то есть отклонением от норм языка, связанного с лингвистической и социокультурной спецификой языка. А. С. Стаценко отмечает, что «асимметрия эмоциональнооценочного содержания слова является меньшим препятствием к его осмыслению, чем лакунарность слова. Отсутствие полного совпадения эмоциональнооценочного содержания слов разных языков убедительно доказано в современной лингвистике. Снижение эмоционального колорита приводит к искажению речевых интенций, что в художественном произведении изменяет характеристику персонажа» [5, с. 135].

На эмоционально-экспрессивную окраску английской речи, впрочем, как и в других языках, влияет форма построения предложения, будь она утвердительная или восклицательная. Так, утвердительные предложения оформляют эмоциональное содержание другого качества, чем восклицательные. Восклицательные предложения английского языка близки с утвердительными словами и фразами, но отличаются от них более высокой степенью эмоциональности и более короткой длиной предложения. Выразительные возможности такого предложения - это передача восторга или радости, раздражения или горя, ужаса или иронии, угрозы и так далее. Изучение эмоционально-экспрессивной лексики подводит нас к выделению различных типов речи в зависимости от характера воздействия говорящего на других людей, ситуации их общения, обращения людей друг к другу. А. Н. Гвоздев писал, что «достаточно представить, что говорящий хочет рассмешить или растрогать, вызвать расположение слушателей или их отрицательное

отношение к предмету речи, чтобы стало ясно, как будут отбираться разные языковые средства, главным образом создающие различную экспрессивную окраску» [7, с. 134]. Следовательно, при таком подходе к выбору языковых средств можно определить несколько типов речи: официальную, риторическую, интимную и шутливую. Противопоставляется им нейтральная речь, которая в своем большинстве использует языковые средства, лишенные каких-либо стилистических признаков и стилистической окраски. Эмоционально-экспрессивная окраска слова, соприкасаясь с функциональной значимостью лексики, дополняет ее стилистическую характеристику. Нейтральные в эмоционально-экспрессивном отношении слова относятся к общеупотребительной лексике. И здесь эмоционально-экспрессивные слова делятся между собой на разговорную, книжную и разговорную лексику. К книжной лексике можно отнести слова, которые придают речи торжественность, высокий разговорный стиль, а также эмоционально-экспрессивные слова, выражающие как положительную, так и отрицательную оценку называемых понятий, например: *mannerisms*, *prim*, *gravity*, *serious*, *prestigious*. К разговорной лексике относятся слова, выражающие ласку, признательность (*cutie*, *toddler*, *sweetheart*), а также шутку, легкую иронию (*idealism*, *simplicity*, *lightness*, *quixotic*). Также к разговорной лексике относятся слова, вызывающие отрицательную оценку называемых понятий, например: *giggle*, *ridicule*, *brag*, *small fry*, *a trifle*, и слова, отражающие признание, например: *corrupt*, *unscrupulous*, *disguise*, *sneak*. В разговорной речи употребляются слова, которые находятся за пределами литературной лексики. Среди них могут быть слова, содержащие положительную оценку называемого понятия (*hard worker*, *brainy*, *funky*, *cool*), и слова, выражающие отрицательное отношение говорящего к обозначаемым ими понятиям (*flimsy*, *meticulous*, *go mad*, *same*). В лексике могут перекрещиваться слова несущие эмоционально-экспрессивную, функциональную или иную стилистическую окраску языка, где также примешиваются слова иноязычного происхождения.



Эмоционально-экспрессивная лексика может опираться также на гиперболу, которая определяется как образное словоупотребление, намеренно преувеличивающее какой-то предмет, явление, действие или признак, хотя и не предполагающее введения слушателя в заблуждение. Согласно классификации И. Р. Гальперина гипербола относится к лексико-фразеологическим средствам. А, по мнению И. В. Арнольда, гипербола относится к изобразительным средствам[2, с. 64]. Гипербола может выражаться различными частями речи существительными, прилагательными, глаголами, наречиями. Гальперин полагает, что гиперболу нельзя смешивать с простым преувеличением, которое может выражать эмоционально-возбужденное состояние говорящего человека. Так, например, «I've told you fifty times» не является гиперболой, а лишь таким преувеличением, которое выражает эмоционально-экспрессивное состояние общающихся друг с другом людей. В разговорной речи, которая всегда эмоционально окрашена, такие преувеличения являются частым явлением. А. А. Потебня же считал, что «гипербола есть результат как бы некоторого опьянения чувством, мешающим видеть вещи в их настоящих размерах. Поэтому она редко, лишь в исключительных случаях, встречается у людей трезвой и спокойной наблюдательности. Если упомянутое чувство не может увлечь слушателя, то гипербола становится обыкновенным враньем»[8, с. 53]. В гиперболе намного больше, чем в других приемах, проявляется разница между эмоциональным значением и эмоциональной окраской. В гиперболе слова сохраняют свое предметно-логическое значение, но алогичность придает всему высказыванию более эмоциональный оттенок.

Подводя итог написанному, мы можем подчеркнуть, что эмоционально-экспрессивная лексика присутствует практически во всех стилях английского языка и характеризуется разной степенью смысловой загруженности речи. Определить экспрессивно-эмоциональную окраску слова нам помогает контекст, где нейтральные по звучанию слова могут восприниматься как торжественные и возвышенные, а возвышенная лексика в некоторых случаях звучит как насмешка и ирония, или грубые слова могут прозвучать в

определенном контексте как уменьшительные, ласковые слова, а не наоборот. Появление у лексической единицы дополнительных экспрессивно-эмоциональных оттенков расширяет изобразительные возможности английского языка. В своей работе по экспрессивности и эмоциональности в семантике слова В. К. Харченко отмечала, что в основе эмоционально-экспрессивной лексики лежит несоответствие каких-либо языковых средств языковым стандартам, то есть данная особенность лексики возникает там, где возникают отклонения от нормы. Она пишет: «Сущность языковой экспрессии - в преодолении возможных шаблонов, стандартов. Экспрессивное в языке выступает как нерегулярное, нетипичное и поэтому необычное, свежее, выразительное» [9, с. 57]. Экспрессия многих лексических единиц во многом зависит от контекста, то есть нейтральное слово может приобрести в речи определенное эмоциональное звучание в условиях конкретного контекста, и, наоборот, может потерять свою экспрессию благодаря окружающему его контексту.

И закончить нашу работу мы можем словами доцента кафедры иностранных языков ставропольского северокавказского федерального университета И. А. Скрипак о том, что «эмоциональная окрашенность речи не способствует достижению точности, логичности, объективности и абстрактности изложения... Но с другой стороны, следует отметить, что эмоционально-экспрессивная окраска расширяет семантический объем слова, придает ему дополнительную изобразительность, способствует выявлению авторской оценки: выражение мыслей сопровождается выражением чувств» [10, с. 104].

### **Литература**

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов / И. В. Арнольд. - 4-е издание. – М.: Флинта: Наука, 2002, с. 376, 384, 64.
2. Анохин П. К. Эмоции. // Психология эмоций. Тексты. / Под редакцией Вилунова В. К., Гиппенрейтер Ю. Б. М.: Наука, 1993, с. 64, 147.

3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966, с.419.
4. Брандес М. П. Стилистика текста. 3-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004, с. 228.
5. Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка. – М.: Просвещение, 1965, с. 134-135
6. Рожнова Е. А. Эмоционально-экспрессивная лексика английского языка и ее нагруженность. Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2014. № 1(89), с. 120-121.
7. Стаценко А. С. Некоторые трудности перевода эмоциональной лексики с английского на русский. // М.: Концент, 2014, № 4, с. 120.
8. Galperin I. An Essay in Stylistic Analysis. Moscow: High school publ., 1968, p. 53.
9. Харченко В. К. Разграничение оценочности, образности, экспрессивности и эмоциональности в семантике слова / В. К. Харченко // М.: РЯШ. - 1976. - №3, с. 57.
10. Скрипак И. А. Метафоризация как коннотативный аспект экспрессивности // Педагогическая наука и практика - региону: Сборник материалов VIII региональной научно-практической конференции. / Под ред. Л.Л. Редько, Г.Н. Манаенко. - Ставрополь: ООО Бюро новостей, 2006. - 104 с.

УДК 372.881.111.1

**СИСТЕМНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
НАПРАВЛЕННОСТИ**

**Черток Неля Анатольевна**

старший преподаватель

**Моисеева Фарида Ахметовна**

кандидат философских наук, доцент

**ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли  
имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР**

***Аннотация.*** Целью данной статьи является обоснование целесообразности и эффективности использования некоторых форм и методов работы при изучении иностранного языка профессиональной направленности. Особый акцент сделан на особенностях системно-коммуникативного подхода к процессу обучения с учетом современных требований и новых образовательных технологий.

***Ключевые слова:*** познавательные интересы, формирование коммуникативных навыков, профессионально-ориентированный языковой материал, игровое моделирование, коммуникативная методика, оптимизация и интенсификация учебного процесса, профессиональные ситуации, деловой иностранный язык, речевая компетенция.

Основной целью обучения иностранным языкам в высшей школе является развитие способности студентов не только читать и переводить специальную литературу, но и развитие у них способности к общению на иностранном языке. Реализация этой цели связана с формированием у студентов ряда коммуникативных навыков: понимать и воспроизводить иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; осуществлять

своё коммуникативное поведение в соответствии с правилами общения и национально – культурными особенностями страны изучаемого языка.

Следует подчеркнуть, что изменения социального заказа на владение иностранным языком обуславливает новые подходы к цели обучения, требует переосмысления существующей методической концепции, поиска рациональных методик, позволяющих оптимизировать и интенсифицировать процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе. В основе организации учебного процесса по иностранному языку в экономическом вузе знание иностранного языка становится не только средством извлечения информации из оригинальных источников, а в будущем средством осуществления деловых контактов с зарубежными партнерами, поэтому в основу должен быть положен деятельностный системно-коммуникативный метод, включающий как развитие учебно-познавательной деятельности по овладению системой языка, так и формирование речевой коммуникативной деятельности на профессиональном уровне.

В настоящее время средством успешного освоения иностранного языка являются активные формы обучения, разрабатываемые на основе профессионально ориентированного языкового материала, в частности, ролевые и деловые игры, игровое моделирование. Активные формы обучения представляют собой совокупность способов организации учебно-познавательной деятельности студентов, активизирующих их мыслительную деятельность при усвоении нового учебного материала и реализации уже имеющихся знаний. Не менее существенную роль в усилении ориентации на активное изучение иностранного языка в вузе оказывает ещё одна особенность профессиональной деятельности – новый рост «живого» общения на иностранном языке через средства телекоммуникации. Такая форма повышения эффективности обучения иностранным языкам является перспективной в языковой подготовке, т. к. студент проявляет познавательную самостоятельность и тем самым становится субъектом деятельности и общения.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы по проблеме эффективного изучения иностранного языка, большое влияние на процесс успешного овладения иностранным языком оказывают разнообразные факторы: общепедагогические, методические, индивидуально-психологические, психофизиологические, социальные, что позволяет выделить три основные проблемы, мешающие эффективному изучению иностранного языка в высшей школе: 1. Преодоление языкового барьера (психологические барьеры, затруднения в выражении и понимании мысли на иностранном языке). 2. Отсутствие у студентов стимулов и языковой среды. 3. Отсутствие у студентов реальных возможностей по применению формируемой коммуникативной компетенции в будущем. Если изучение иностранного языка является целью в сфере профессионального общения в будущем, то усвоение будет эффективнее, чем в том случае, когда он является только учебным предметом.

Коммуникативная методика преподавания базируется на следующих принципах:

- речевая направленность обучения, означающая, что речевая деятельность является не только средством обучения, но и ее целью;
- коммуникативное поведение преподавателя, который вовлекает студентов в общую деятельность и тем самым воздействует на процесс общения;
- использование форм работы, максимально воссоздающих ситуации общения;
- направленность внимания студентов на цель и содержание высказывания максимальной ситуации.

Самой первой специфической чертой коммуникативной методики является то, что целью обучения является не овладение иностранным языком, а «иноязычной культурой», которая включает в себя познавательный, учебный, развивающий и воспитательный аспект. Эти аспекты включают в себя знакомство и изучение не только языковой и грамматической системы языка, но и его культуры, взаимосвязи ее с

родной культурой, а также строя чужого языка, его характера, особенностей, сходства и различия с родным языком. Также они включают в себя удовлетворение личных познавательных интересов обучаемого в любой из сфер своей деятельности. Последний фактор обеспечивает дополнительную мотивацию к изучению **иностранного языка со стороны студентов в этом не заинтересованных.**

Второй специфической чертой коммуникативной методики является овладение всеми аспектами иноязычной культуры через общение. Именно коммуникативная методика впервые выдвинула положение о том, что общению нужно обучать только через общение, что стало для современных методик одной из характерных черт.

Сама суть коммуникативного метода заключается в создании реальных ситуаций общения. При воссоздании диалогов, полилогов студенты имеют возможность применить на практике все полученные знания, при этом очень важным преимуществом коммуникативного метода можно считать то, что он обладает огромным разнообразием упражнений: здесь используются ролевые игры, презентации, симуляция реальных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью.

В мире бизнеса, в условиях высокой конкуренции, чрезвычайно важными являются навыки и приемы убеждения, позволяющие эффективно воздействовать на партнеров по коммуникации, добиваться своих целей, достигать желаемых результатов. Это вызывает необходимость включения в содержание учебных программ по иностранному языку для студентов специально разработанных заданий, позволяющих сформировать у обучаемых так называемую персуазивную компетенцию (от англ. Persuasive – «убедительный»).

Виды общения на иностранном языке могут быть разными в зависимости от обстоятельств. Зная основы делового английского, специалист сможет спокойно вести себя на презентациях, деловых встречах, подписании контрактов, переговорах. Кроме того, зная иностранный язык и умея

профессионально переводить с одного языка на другой, любой специалист сможет достичь в своей карьере стремительного роста.

В вузе подготовка специалистов с использованием средств языковой подготовки носит прикладной характер в форме практических занятий. «Одна из целей практических занятий - перевод на более высокий уровень тех знаний, которые ранее были получены в рамках других форм учебной работы». Задачи практических занятий, конкретизированные применительно к отдельным видам профессиональной деятельности способствуют выработке умений и навыков, созданию продуктивных моделей прикладной методики овладения языком в определенной среде профессионального окружения.

Известно, что при планировании любого занятия особую трудность представляет проблема подбора средств и методов обучения, адекватных изучаемому предмету. Методы обучения - это способы совместной деятельности преподавателя и студентов, направленные на решение задач обучения.

Так, например, при обучении переводу наиболее эффективными методами можно считать следующие:

1. репродуктивные методы (деловые ролевые игры);
2. поисковые методы (самостоятельная работа студентов, работа со справочной литературой);
3. перцептивные методы (видеоуроки, встреча с преподавателями разных стран);
4. логические методы (языковые упражнения, «кейс-стади» или анализ конкретной ситуации).

Репродуктивная деятельность студентов должна обязательно сочетаться с творческой деятельностью. А деловые ролевые игры всегда требуют творческого подхода к их осуществлению.

По сути, деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для



этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях.

Естественно, что широкий доступ к информации экономического и лингвострановедческого содержания на иностранном языке способен повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка, стимулировать творческий подход к формированию коммуникативных умений, а главное позволит индивидуализировать способ получения необходимых знаний.

Несколько слов о целесообразности использования перцептивных методов. По сути, перцептивные методы являются методами организации и осуществления чувственного восприятия учебного материала. Видеоуроки - одна из форм перцептивного метода. Во время таких уроков отрабатываются навыки устного перевода. После просмотра небольшой части текста студенты осуществляют ее перевод. Сразу же указываются и обсуждаются ошибки, происходит коррекция перевода, предлагаются несколько вариантов литературного перевода. Таким образом, каждый студент может попробовать себя в роли устного переводчика. Следует отметить, что видеофильмы или отрывки из них следует подбирать на профессиональную тематику. Во время просмотра видеофильмов осуществляется активный комплексный тренинг, а именно: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа, работа над лексикой.

Видеометод включает в себе обучающую и воспитывающую функции, что обуславливается высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Информация, представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия, усваивается легче и быстрее.

Встречи с представителями англоязычных стран, несомненно, являются эффективным методом в процессе обучения. Во время таких встреч студенты имеют возможность общения с носителями языка, могут приобщиться к их культуре и традициям. Такие встречи помогают студентам преодолеть языковой барьер, быстрее адаптироваться в разных коммуникативных

ситуациях, своевременно принимать нужные решения, а также заставляют студентов активизировать их словарный запас как на повседневные темы, так и на профессиональные.

В современном вузе не должно быть места для таких процессов, как зазубривание, бездумное заучивание текстов на иностранном языке, они не имеют практической ценности для будущей жизнедеятельности студентов. Студенты должны быть подготовлены на основе качественного современного аутентичного учебного материала к сознательному использованию иностранного языка в дальнейшей жизни и работе. Ведь хорошее знание иностранных языков сейчас и будет продолжать оставаться в дальнейшем одним из ведущих требований работодателей. В этом плане именно на вузы возлагается ответственность в качественном обеспечении студентов комплексом языковых знаний, умений, навыков, это требует прежде всего от учебного заведения систематически создавать условия для повышения квалификации своих педагогов, обеспечить заведение надлежащей материально-технической базой. И наконец, качественная языковая подготовка студентов невозможна без использования современных образовательных технологий. Современные технологии в образовании - это профессионально ориентированное обучение иностранному языку, занятость в обучении, использования информационных и телекоммуникационных технологий, работа с учебными компьютерными программами по иностранным языкам (система мультимедиа), дистанционные технологии в обучении иностранным языкам, создания презентаций в программе PowerPoint, использование интернет-ресурсов, обучения иностранному языку в компьютерной среде (форумы, блоги, электронная почта), новейшие тестовые технологии и т.д.

### **Литература**

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения. Методика преподавания иностранного языка (лингвистический и дидактический аспекты): дис. д. пед. наук: 13.00.02. - Москва, 1997. - 325 с.

2. Искандрова О.Ю. Иноязычная профессиональная компетентность // Высшее образование в России. - 1999. - № 6. - С. 53-54.

3. Макар Л.В. Обучение профессионально ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. - СПб., 2000. - 21 с.

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПУБЛИЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ  
В РАМКАХ МОДЕЛИ ЕДИНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Шерехова Ольга Михайловна**

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры ИЯГН

Институт иностранных языков

**Петрозаводский государственный университет,**

**Г. Петрозаводск, Республика Карелия**

***Аннотация.*** Публичные выступления являются неотъемлемой реальностью современной жизни и используются представителями различных областей знаний с целью освещения результатов своих исследований и деятельности, поэтому подготовка к ним в процессе обучения в вузе требует особого внимания. В статье описывается поэтапная подготовка студентов к публичным выступлениям в процессе обучения иностранному языку. Создание ситуаций, приближенных к условиям профессиональной деятельности, не только формирует навыки публичных выступлений, но и дает стимул к развитию творческого диалога между участниками образовательного процесса.

***Ключевые слова:*** единое языковое пространство, публичные выступления, профессиональная подготовка, творчество.

В современных условиях политических, социально-экономических и культурных преобразований, происходящих в стране и мире, возникает острая необходимость подготовки специалиста, готового взаимодействовать с людьми различных социальных групп, национальностей и вероисповеданий. Одной из актуальных задач современной высшей школы является формирование поликультурной личности, способной быстро и своевременно реагировать на профессиональные вызовы, принимать верные решения, творчески подходить к решению проблем.

К сожалению, в современной системе образования зачастую игнорируются принципы творческого отношения к жизни, не создается условий для развития элементарных человеческих качеств, необходимых для полноценной активной жизни. Высшая школа, как правило, признающая узкую специализацию, лишает возможности разносторонних натур проявить свои способности и добиться высоких достижений в различных сферах жизни. Кроме того, линейная модель коммуникации, утвердившаяся в педагогике и предполагающая вербальный обмен информацией, не только не учитывает механизмов обратной связи в человеческих отношениях, но и игнорирует возможности творческого развития личности. Тогда как творчески развитый человек быстрее находит подходящую для реализации своего потенциала сферу деятельности, легче адаптируется к условиям труда, проявляет гибкость во взаимоотношениях с окружающими, способен эффективно решать профессиональные задачи.

Востребованность специалистов со знанием иностранных языков на современном рынке труда является неоспоримым фактом. Овладение иностранными языками является обязательной составляющей содержания высшего профессионального образования и условием вхождения личности в межкультурное сообщество. Профессиональная подготовка студентов предусматривает обучение, основанное на учёте потребностей студентов неязыковых вузов в изучении делового и профессионального иностранного языка, необходимого в их будущей профессиональной деятельности. Постоянно увеличивающееся число международных контактов и ситуаций иноязычного взаимодействия с представителями других культур, включающих в себя участие в международных семинарах, конференциях, симпозиумах требует развитых навыков публичных деловых и научных коммуникаций, а так же умения создавать и редактировать тексты профессионального назначения [2].

Преподавателями кафедры ИЯГН Петрозаводского Государственного Университета (ПетрГУ) разработана и апробирована единая система контроля

качества обучения иностранным языкам, введение которой обеспечивает создание единой образовательной среды (foreign language community) в рамках одного вуза и создает условия для иноязычного общения студентов-нелингвистов разных направлений обучения, а также для их творческого взаимодействия. Данная система предполагает разноуровневый подход к обучению в зависимости от степени владения студентами иностранным языком и предполагает включение определенных модулей, например, «Иностранный язык для письменного академического общения», «Иностранный язык для устного академического общения», нацеленных в первую очередь на организацию самостоятельной работы студентов в процессе достижения определенных результатов [1]. Кроме того, в рамках данной концепции студенты различных направлений подготовки принимают участие в общекафедральных мероприятиях, таких как Конкурс драматизации, Фестиваль студенческих фильмов, презентация научных исследований на студенческих конференциях и др. Многие из этих видов деятельности требуют определенного опыта публичных выступлений перед аудиторией.

В данной статье представлен один из вариантов поэтапной подготовки к публичным выступлениям студентов направлений «История международных отношений», «Новейшая история России», «Историко-культурный туризм».

В рамках модуля «Иностранный язык для устного академического общения» студенты-бакалавры и магистранты выполняют ряд определенных работ, например, подготовка презентации на заданную тему, анализ и представление иноязычных статей по теме своего научного исследования, подготовка доклада с презентацией результатов своего исследования. Данные виды устных работ предполагают выступление перед аудиторией, которая может состоять не только из студентов-одногоруппников, но и из студентов других направлений подготовки в рамках проведения кафедральных мероприятий.

Принимая во внимание тот факт, что публичные выступления являются неотъемлемой реальностью современной жизни и используются представителями

различных областей знаний с целью освещения результатов своих исследований и деятельности, подготовка к ним в процессе обучения в вузе требует особого внимания. Как правило, в рамках единого экзамена студенты подготавливают академический доклад в письменном виде и излагают его содержание в виде презентации, которая, являясь жанром публичного выступления в сфере делового общения, представляет собой процесс двусторонней коммуникации между докладчиком и аудиторией. Она сочетает в себе элементы подготовленного монолога и спонтанных, но регулируемых докладчиком элементов диалога или дискуссии. Сама презентация имеет определенную структуру и представляется целевой аудитории в соответствии с четко разработанным планом, целями и намерениями презентующего, а также ожиданиями и потребностями аудитории. [3].

В процессе подготовки выступлений на английском языке перед преподавателем стоит ряд важнейших задач – не только помочь студенту преодолеть страх перед публичным выступлением, но и обеспечить понимание того, как посредством этих выступлений можно эффективно добиваться целей, воздействовать на аудиторию, при этом развивая свои речевые и коммуникативные навыки. Весь цикл занятий, основанный на принципах коммуникативно-деятельностного подхода к обучению (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, Г. В. Рогова и др.), направлен на подготовку студентов к определенному виду речи – публичному выступлению и практике данного вида деятельности.

На первом этапе подготовки к публичным выступлениям обсуждаются материалы на английском языке, описывающие основные условия эффективности таких выступлений и принципы подготовки к ним (целеполагание, разработка структуры и сценария публичного выступления, контакт с аудиторией, особенности внутреннего состояния оратора и направленности внимания, способы преодоления страха перед публичным выступлением, вовлечение аудитории в диалог, выбор вербальных и

невербальных средств и др.), разрабатываются критерии оценки успешности воздействия на аудиторию.

На втором этапе подготовки к публичным выступлениям, студенты прослушивают речи известных политиков и общественных деятелей и обсуждают прослушанное в группе. Как правило, на данном этапе основное внимание уделяется содержательной стороне речи, и выполняются упражнения на понимание прослушанного текста.

На третьем этапе подготовки студенты анализируют предложенные преподавателем выступления с точки зрения использования ораторами приемов и техник в своих выступлениях.

В качестве примера можно привести следующие анализируемые приемы:

- Четкая структурная организация речи, которая предполагает вступление, основную часть и заключение. Основная часть, как правило, содержит основные положения выступления с яркими примерами и их анализом

- Использование триад или «правило трех». Использование «правила трех» – популярная техника ораторов, с помощью которой появляется возможность более экспрессивно донести определенную идею до аудитории и подчеркнуть ее значимость. Кроме того использование данной техники позволяет лучше запомнить само выступление. Если анализировать известные в истории выступления, можно отметить таких ораторов как Юлий Цезарь («Пришел, увидел, победил»), Авраам Линкольн ("Мы не можем посвящать, мы не можем благословлять, мы не можем почитать эту землю", "Правительство людей, от людей, для людей"), Томас Джефферсон ("Каждый человек имеет неотъемлемое право на жизнь, свободу и стремление к счастью") и др.

- Использование контраста в рамках одного или нескольких предложений. Данный прием дает возможность подчеркнуть значимость тех или иных идей доклада, привлечь аудиторию к проблеме выступления. Например, в своей речи «У меня есть мечта» Мартин Лютер Кинг неоднократно использует данный прием – «рассвет» - «крошечная тьма», «одиноким остров» - «безбрежный океан» и др., Барак Обама в своей инаугурационной речи неоднократно



прибегает к использованию контраста – «люди будут судить тебя не по тому, что ты построил, а по тому, что ты не разрушил», «протянуть руку» - «разжать кулак».

- История внутри истории – многие ораторы прибегают к данной технике, так как включение собственной истории из жизни не только придает речи экспрессивность, искренность и правдивость, но и привлекает внимание аудитории к основной теме доклада. Примерами использования этого приема могут служить выступления Барака Обамы в Сенате в июле 2004 года или выступление Стива Джобса перед выпускниками Стэнфордского университета.

- Использование стилистических приемов. Наиболее распространенными приемами, используемыми в ораторском искусстве, являются метафора, сравнение, анафора, повторение и др. Само название речи Черчилля от 5 марта 1946 г. «Мускулы мира» является метафорой, кроме того, здесь можно найти такие метафоры как «железный занавес», «два чудовищных мародера – война и тирания», «протянутая рука» (о будущем) и др. Используя в своей речи «Военное послание нации» прием повторения («Вчера японское правительство совершило нападение и на Манилу. Вчера вечером японские вооруженные силы подвергли нападению Гонконг. Вчера вечером японские вооруженные силы напали на Гуам» и т. д.), Т. Рузвельт усиливает свой посыл, привлекая внимание аудитории к словам «японцы», «атаковали». Яркий пример использования анафоры (повторение слов или фраз в начале предложения) можно найти в инаугурационной речи Барака Обамы. Данный стилистический прием помогает усилить посыл оратора. Таким образом, использование этих и других стилистических приемов помогает сделать речь говорящего более экспрессивной и убедительной.

- Риторический вопрос. Многие ораторы поводят итоги своего выступления, задавая риторический вопрос для усиления эмоциональности, выразительности речи, привлечения внимания к тому или иному явлению. Риторический вопрос, являясь своего рода реакцией эмоционального протеста, не требует ответа и синонимичен повествовательному предложению.

Например, Уинстон Черчилль использует в своей речи «Мускулы мира» следующие риторические вопросы: «Существует выражение «неисчислимая сумма человеческих страданий». И в самом деле, кто может сосчитать, чему равна эта сумма»? или «В чем же заключается наша генеральная стратегическая концепция, которую нам с вами нужно принять сегодня?» и др.

- Призыв к действию. Побуждающая речь направлена на то, чтобы призвать слушателей к новому действию, продолжению или прекращению старого действия. Ярким примером данного стилистического приема может быть призыв Т. Рузвельта к конгрессу США и своему народу сделать «все возможное, чтобы защитить себя» в «Военном послании Нации».

Речи известных политиков и общественных деятелей являются аутентичным материалом для аудирования, а стилистические приемы, встречающиеся в них, могут быть использованы студентами в процессе подготовки своих выступлений.

Следующим этапом подготовки к публичному выступлению является собственный анализ речи известной в истории личности. Студенты, как правило, выбирают для анализа речи известных политиков (Джордж Буш, Дональд Трамп, Дэвид Кэмерон, Уинстон Черчилль), членов королевской семьи (король Георг VI), известных бизнесменов (Билл Гейтс, Стив Джобс), общественных деятелей и правозащитников (Малала Юсуфзай), актеров и спортсменов. На данном этапе студенты не только выявляют и анализируют специальные приемы и техники, используемые тем или иным оратором, но и анализируют средства невербального общения, такие как мимика и язык телодвижений. Студенты демонстрируют выбранные выступления одноклассникам и представляют свой анализ. Последние, в свою очередь, задают интересующие их вопросы и вступают в дискуссию. Анализ выполняется в форме презентации с использованием примеров и определенного видеоряда.

На заключительном этапе студенты представляют вниманию одноклассников собственные доклады – презентации, освещающие результаты

своей научной деятельности. Все презентации имеют четкую структуру и логично выстроены. При подготовке к выступлению студенты учатся представлять свои аргументы и доказательства, убеждать аудиторию в их достоверности, а также делать свою речь интересной и захватывающей для слушателей. Самостоятельная подготовка собственного выступления не только дает возможность человеку проявить свои субъектные качества, креативные способности и уникальные возможности в конкретном образовательном пространстве, но и способствует формированию творческого подхода к разрешению практических задач и навыков взаимодействия с другими людьми.

Таким образом, многоэтапная подготовка к выступлению на английском языке создает условия самореализации в условиях максимально приближенным к ситуации реального общения в профессиональной деятельности. Участие в деятельности подобного рода позволяет студентам осознать, что цель изучения английского языка – повышение уровня коммуникативной компетенции, а не просто получение оценки за экзамен. В процессе подготовки публичных выступлений студенты не только совершенствуют свои коммуникативные навыки, но и учатся правильно выражать и контролировать свои эмоции, замечать какое влияние они оказывают на окружающих, какие реакции вызывают те или иные слова и поступки. Кроме того, данная деятельность направлена на формирование рефлексивных качеств каждого из участников и реализацию возможностей взаимодействия с партнерами в режиме диалога.

### **Литература**

1. Абрамова И. Е., Опыт организации контроля качества обучения иностранным языкам / И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина – Высшее образование в России №5, 2015, с. 144 -148, [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-organizatsii-kontrolya-kachestva-obucheniya-inostrannym-yazykam>

2. Малинина М. Г. Совершенствование устной и письменной речи учащихся в техническом вузе / М. Г. Малинина – Сибирский педагогический журнал. – №8.-2012. с. 73-76 [Электронный ресурс] / Режим доступа:

<http://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-ustnoy-i-pismennoy-rechi-uchaschihsya-v-tehnicheskoy-vuzakh>

3. Е. М. Чеботарева Подготовка студентов к англоязычному публичному выступлению с использованием проблемно-творческих социокультурных заданий / Е. М. Чеботарева – Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки Издательство: Учреждение образования «Полоцкий государственный университет», №15, 2015 ,с 49 – 54.

[Электронный ресурс] / Режим доступа:  
[http://elibrary.ru/download/elibrary\\_25416327\\_72060067.pdf](http://elibrary.ru/download/elibrary_25416327_72060067.pdf)

4. Edwards Paul N. How to Give an Academic Talk: Changing the Culture of Public Speaking in the Humanities / Paul N. Edwards // Электронный ресурс:  
<http://www.dgp.toronto.edu/~anab/grad/howtotalk.pdf>

## **II. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ**

**УДК 326.42(477.62)**

### **КАК ИЗМЕНИЛОСЬ СОЦИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ ДОНБАССА В ПЕРИОД ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ**

**Богуславская Валентина Григорьевна**

кандидат исторических наук, доцент,

**Пирогова Дарья Дмитриевна**

студент группы ГК-4,

**Селех Владислав Олегович**

студент группы ГК-4,

**Сотникова Виктория Александровна**

студент группы ГК-4,

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и  
архитектуры», г. Макеевка, ДНР.**

***Аннотация.*** Данная статья посвящена сложному социальному положению населения на территории проведения активных боевых действий. На ярких примерах авторами рассматриваются различные виды конфликтов и рекомендации по их устранению. Особое внимание уделяется анализу сложившейся ситуации за последние три года. Рассматриваются качественный анализ проведённого анкетирования. На основе результатов выполненных исследований делаются выводы о психологическом состоянии представителей общества данного региона.

***Ключевые слова:*** социальное положение населения, боевые действия, конфликт, перемены, завершение инцидента.

В современных условиях каждая сфера жизни общества порождает свои специфические конфликты. Здесь можно выделить политические, социально-экономические и национально-этнические конфликты.

1. Политические конфликты – это конфликты по поводу распределения власти, доминирования, влияния, авторитета. Они возникают из различий интересов, соперничества и борьбы в процессе приобретения, перераспределения и реализации политико-государственной власти. Политические конфликты связаны с сознательно формируемыми целями по завоеванию ведущих позиций в институтах и структурах политической власти.

2. Социально-экономические конфликты – это конфликты по поводу средств жизнеобеспечения, уровня заработной платы, использования профессионального и интеллектуального потенциала, уровня цен на товары и услуги, доступа к распределению материальных и духовных благ.

Социально-экономические конфликты возникают на основе неудовлетворенности, прежде всего, экономическим положением, которое рассматривается либо как ухудшение по сравнению с привычным уровнем потребления (реальный конфликт потребностей), либо как худшее положение по сравнению с другими социальными группами (конфликт интересов). Во втором случае конфликт может возникнуть даже при условии некоторого улучшения условий жизни, если оно воспринимается как недостаточное или неадекватное.

3. Национально-этнические конфликты – это конфликты, возникающие в ходе борьбы за права и интересы этнических и национальных групп. Наиболее часто эти конфликты связаны со статусными или территориальными претензиями [1].

Таким образом, конфликты, возникающие в политической и социально-экономической сферах, в области межнациональных отношений, представляют собой наибольшую опасность для общества.

В вооруженные конфликты активно втягивается и гражданское население. Люди вынуждены покидать родные места, уходить в безопасные регионы и

начинать все сначала. Те, кто остался в зоне конфликтов, зачастую терпят лишения, насилие и унижения, мародерство и просто откровенную преступность. Акты терроризма, убийства, проблема заложников, беженцев и вынужденных переселенцев, грабежи, мародерство, быстрое и неконтролируемое вооружение гражданского населения – все это создает предпосылки для перерастания локальных конфликтов в широкомасштабные действия, разрушительные последствия которых трудно предсказать[2]. Между тем, наши соотечественники оказались не готовы к выживанию в таких условиях. Отсюда и неоправданные жертвы в зонах боевых действий.

Конфликтология также выработала ряд рекомендаций, следование которым ускоряет процесс разрешения конфликта: 1) во время переговоров приоритет должен отдаваться обсуждению содержательных вопросов; 2) стороны должны стремиться к снятию психологической и социальной напряженности; 3) стороны должны демонстрировать взаимное уважение друг к другу; 4) все участники должны проявлять склонность к компромиссу.

Внешним признаком разрешения конфликта может служить завершение инцидента. Устранение инцидента – необходимое, но недостаточное условие погашения конфликта. Часто, прекратив активное конфликтное взаимодействие, люди продолжают переживать напряженное состояние, искать его причину. И тогда угаснувший было конфликт вспыхивает вновь. Полное разрешение социального конфликта возможно лишь при изменении конфликтной ситуации. Это изменение может принимать различные формы, но наиболее радикальным считается такое изменение, которое устраняет причины конфликта. Возможно также разрешение социального конфликта путем изменения требований одной из сторон: соперник идет на уступки и изменяет цели своего поведения в конфликте[4].

К сожалению, просто мир не решит социально-экономических и внутривнутриполитических проблем Донбасса, которые накапливались десятилетиями (еще со времен Советского Союза). Война обострила проблему, которая в

латентном виде уже давно стала серьезным внутривнутриполитическим вызовом для украинской власти и местных бизнес и политических элит.

Экономический формат региона, начиная с конца 19-го века, складывал и определенную социально-экономическую модель развития местного населения. Крупные индустриальные городские центры, градообразующие предприятия стали основой системы, в которой большие массы наемных работников были экономически, а значит, социально и политически зависимы от корпоративной политики предприятий. Частная инициатива особо не приветствовалась и считалась чем-то чуждым и выбивающимся из ритма жизни рабочего класса.

Культура и традиции, заложенные в сознании населения Донбасса в дореволюционный период, нашли логичное продолжение в период СССР и окончательно сформировали индустриальную модель местного общества. Эта модель характеризовалась своеобразным полувисимым положением населения, которое в обмен на минимальный пакет социальных гарантий – стабильная зарплата, пенсия, медицинское обеспечение и др., отказалось от своей политической свободы в пользу местных и центральных политических элит. С приходом Независимости местное общество и социально-экономическая ситуация в целом не претерпели изменений, разве что в худшую сторону. Социальные гарантии стали не безусловными, а социальные стандарты резко упали.

Пребывая почти четверть века в состоянии перманентных реформ и экономических кризисов, население Донбасса выработало в значительной степени критическое отношение к центральной власти, чему активно способствовали местные управленцы и бизнес-лидеры, перекладывая на мифическую киевскую власть все проблемы и провалы. Постепенно негатив в отношении центральной власти выходит за рамки экономических вопросов и переходит в область культуры и политики[5].

**Качественный анализ социологического исследования, который был выполнен для написания данной статьи.**



Методика анкетирования заключается в следующем: опрос проводился с помощью анкеты, как в индивидуальной так и в групповой форме[3]. Анкета по своей структуре состоит из открытых и закрытых вопросов. В ходе социологического исследования было опрошено 100 респондентов. Из них приняло участие 47% мужчин и 53% женщин. Среди опрошенных преобладают лица молодого возраста – 42% с социальным статусом студента – 35%. За последние годы социальное положение респондентов: изменилось в худшую сторону – 36%, изменилось в лучшую сторону – 24%, 23% затруднились ответить и у 19% не изменилось. 40% опрошенных иногда замечали особое отношение со стороны жителей других регионов; 39%-волнуются из-за громких звуков, возникает чувство тревоги, 36% думают о сегодняшнем дне хуже. В общественных местах респонденты предпочитают избегать вмешательства в чужую ссору – 34%, на мероприятии не критикуют за ошибки – 43%.

### **Основные потребности.**

За три года конфликта на востоке Украины благодаря гуманитарной помощи потребности жителей Донецкой области снизились. Более 50% жителей отдельных городов Донецкой области в течение этих трёх лет испытывали острую потребность в лекарствах и продуктах питания (по результатам исследований в марте, июне, сентябре и декабре 2015 г.).

В настоящее время ситуация улучшилась, однако четверть жителей Донецкой области по-прежнему ощущают нехватку медикаментов, каждый пятый — продуктов питания, а каждый десятый испытывает дефицит основных непродовольственных товаров. Люди нуждаются в сердечных препаратах, лекарствах от давления и болезнях суставов. Люди ощущают потребность в свежем мясе, молочных продуктах, фруктах.

Данные исследования показали, что наиболее нуждающимися являются пожилые люди старше 60 лет. Хуже всего ситуация в маленьких городах и селах на территории, неподконтрольной Украине.

### **Социальное самочувствие населения**

Свое материальное положение жители Донбасса оценивают ниже, чем население Украины в целом: 68% населения страны и 73% жителей Донецкой области имеют значительные трудности с покупкой еды и одежды. Также в Донецкой области больше людей, которые низко оценивают возможность удовлетворения своих жизненных потребностей. Не рассчитывают на получение медицинской помощи 24% жителей Донецкой области и 9% населения Украины, на наличие полноценного отдыха — 42% в Донецкой области и 23% в Украине, на возможность свободного перемещения за пределы региона — 35% в Дон. обл. и 23% в Украине.

### **Основные обобщения и выводы**

Евромайдан и военные действия в значительной степени повлияли на ход отечественной истории. За истекшие три года в обществе в целом и на уровне индивидуального сознания каждого его представителя произошли серьезные сдвиги и смены психологических установок. Довоенные приоритеты в вопросах внешней и внутренней политики, экономики, большей части населения страны стали более дифференцированы, прежде всего, по региональному принципу.

На охваченных военными действиями территориях в последнее время наблюдается серьезная психологическая усталость от конфликта и пессимистические оценки перспектив дальнейшего развития. Общая канва — безразличие к политическим перестановкам, желание скорейшего разрешения конфликта и улучшения социально-экономической ситуации. Иными словами, устранение инцидента любой ценой без оглядки на последствия.

### **Литература**

1. Волков Ю.Г. Социология. Учебник для студентов вузов; Под ред. В.И. Добренькова. 2-е издание. — М.: Социально-гуманитарное издание.; Р/н Д: Феникс, 2007-572 с.
2. Габдуллина К., Раисов Е. . Социология: Учебник для студентов высших учебных заведений. - Алматы: «Нур-пресс», 2005- 202 с.. 2005
3. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Методы социологических исследований. М.: Изд-во МГУ, 2009.- 860с.

4. Кравченко А.И. Общая социология: учебное пособие для вузов – М.: Юнити, 2007.- 479с.

5. Кравченко А.И. Социология: Хрестоматия для вузов-М.; Екатеринбург: Академический проект: Деловая книга, 2010.-734с.

## ДЕТЕРМИНАНТЫ СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

**Коркоценко Марина Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент,

**Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков  
имени Героя Советского Союза А.К. Серова, г. Краснодар, Россия**

**Аннотация.** В статье на основе тенденций современной экономики предложен подход к пониманию сущности и роли трудовой деятельности человека, к формированию его экономического мышления. Раскрыты детерминанты экономической теории, определяющие значение знаний специалистов для выполнения эффективной профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** функции экономической теории, новая экономика, экономика знаний, инновации, экономический аспект формирования современного экономического мышления, трудовая деятельность человека.

Экономическая наука первых десятилетий XXI века сталкивается с противоречивыми тенденциями развития общественных отношений, научных парадигм и эмпирических данных, унаследованных новым столетием у ушедшего XX века. Глобальный характер развития общественных отношений накладывает отпечаток на все сферы жизни и деятельности человека. С одной стороны, это способ прогрессивного развития науки и технологий, поддерживающий положительный импульс эволюционного формирования экономической системы. Но с другой, это шаг в сторону использования модели хозяйствования заимствованной у развитых стран, с положительной динамикой развития, не всегда удачной для данной страны или экономики. Не всем экономическим субъектам успешно удастся использовать подобный опыт и алгоритм действий.

Такие попытки моделирования собственной экономической системы в России привели к накопившимся противоречиям в существовании

теоретической и практической экономики. В настоящее время идет становление отечественной экономической теории.

Основополагающей базой для развития частных экономических наук и всей области знаний как известно выступает экономическая теория. Формирование ее ключевых функций лежит в основе экономических отношений между субъектами.

Познавательный аспект научных знаний, законы, принципы и правила поведения сталкиваются с существующей действительностью, особенность которой - многоплановость и мульти системность. В современном мире имеют место экономика нового времени, экономика знаний, инновационная экономика, постиндустриальная экономика, теория человеческой деятельности или праксиология и многие другие концепции. Каждая существует в рамках своей методологии.

Существование экономических субъектов невозможно без осознания собственного места и роли в экономической модели. Формирование экономического мышления и мировоззрения начинается в процессе подготовки квалифицированных специалистов.

Многообразие действующих понятий, категорий и подходов усложняет процесс воспитания и развития компетентных специалистов.

В данной статье предлагается свое видение проблемы формирования экономического представления об экономической деятельности человека в обществе и об экономическом мышлении.

Важным является понимание сущности понятий в преломлении к современной действительности. Обращаясь к анализу конкретной ситуации, следует опираться на научно обоснованные принципы и положения. Тогда можно объективно, в силу полноты собственных знаний, оценить проблему, а не довольствоваться свершившимися фактами, не узнав и поняв причину происходящего.

Сегодня нельзя однозначно утверждать, что сформированное мышление экономически активного и не активного населения будет одинаковым,

повлияют ли социальное положение, занимаемая должность и сфера деятельности людей на характер и особенности развития мышления. Чтобы разобраться в данных вопросах, необходимо раскрыть содержание и особенности экономического аспекта формирования экономического мышления.

Экономическое мышление – это категория, которая может быть рассмотрена только в комплексе подходов разных гуманитарных областей. Объективный анализ современных событий и ситуаций из практической жизни возможен только в сочетании с теоретическими вопросами и методологической базой. Истинные причины проблемы лежат в исторических особенностях развития общественных отношений, центром интересов которых выступает сам человек и его стремление к чистой выгоде в разных формах. Экономическое мышление определяется сознанием человека и приводит к определенному образу экономического поведения. Логическая связь современных событий и исторических процессов доказывает необходимость системного анализа и детального рассмотрения всех процессов хозяйственной жизни субъектов экономики и экономической политики общества.

При этом, человек свое экономическое мышление должен сформировать самостоятельно, на основе собственного практического опыта и сложившегося мировоззрения. Влияние общества в этом случае может быть минимальным. Речь может идти о субъективной точке зрения индивидуально каждого человека. Уровень образования и социальный опыт послужат рациональным зерном принимаемых решений.

Актуальность приобретает правильно сформированное экономическое мышление, дающее возможность объективно оценить действительность.

Разумные и правильные, обоснованные решения, рациональные отношения в обществе, находятся в дефиците, имеющиеся экономические блага теряют свою значимость на фоне всемогущества человека.

От качества экономического мышления может зависеть, с одной стороны, самоопределение экономически активного человека. Это условие его

вовлеченности в хозяйственные процессы и экономической эффективности. С другой стороны, экономическое мышление это благо для человека, которым можно распоряжаться для удовлетворения потребностей.

Но в этом утверждении есть некоторые спорные моменты. Вопрос в том, что не каждый человек может пользоваться этим благом. Всё больше развиваются такие рыночные черты, как предприимчивость, самостоятельность и инициатива, способность действовать в условиях конкуренции. Конечно, характерными особенностями такого мышления становятся рыночные составляющие, социальная ориентированность, партнерство, цивилизованность, уважение норм нравственности, законности, компетентность и стремление к повышению квалификации и т.п.

В то же время экономическое мышление приобретает негативные формы. Уменьшается значение ценностей, связанных с трудовой деятельностью. Происходит игнорирование национальных интересов, пренебрежение законами, криминализация хозяйственной деятельности.

Свойственный российскому экономическому мышлению коллективизм постепенно оттесняется индивидуализмом, который исключает рациональное сочетание личных интересов, семьи и общества.

Для современного экономического мышления характерна способность к риску. Руководитель, приступая к решению проблемы, обычно не располагает исчерпывающей информацией обо всем. Кроме того, вероятный характер производства создает определенную непредсказуемость развития. Необходимы мужество и ум, а также развитая интуиция, чтобы каждый раз в определенных условиях принимать наиболее приемлемое решение, беря тем самым на себя личную ответственность за исход дела.

Постиндустриальное общество диктует свои правила поведения. По словам Даниэля Белла, постиндустриальное общество определяется качеством жизни, измеряемым услугами и различными удобствами — здравоохранением, образованием, отдыхом и культурой, — которые становятся желанными и доступными для каждого [1, с. 171].

В то же время практика хозяйствования в новых условиях выдвигает требования обоснования риска при принятии решений. Такая проблема раньше не стояла, так как планы задавали сверху и только требовали четкого исполнения. В условиях рыночной экономики фактор риска намного возрастает.

Современному экономическому мышлению свойственен интенсивный тип деятельности, стремление наиболее полно использовать как внутренние, так и внешние факторы, прогнозировать все последствия. Очевидно, что этот тип деятельности предполагает наличие серьезной подготовки руководителя, прежде всего в области экономики и управления, психологии и права, широкого кругозора, понимания роли социальных факторов производства. В условиях перехода на преимущественно экономические методы управления, формирования капиталистического рынка, значительно актуализируются новаторство, инициатива, предприимчивость, хозяйственный риск.

Современные технологические возможности и инновационные технологии требуют от человека формирования особого типа мышления, которое призвано на основе достижений науки и техники, социальной практики обогащать и совершенствовать научно-понятийный аппарат, выработать новый стиль мышления, позволяющий грамотно решать общественно-политические, социально-экономические, научно-технические проблемы.

Экономический человек независимо от своей роли в хозяйстве, неизменный участник воспроизводственного процесса, в центре внимания которого инновационные технологии, новые способы организации труда. Обязательные условия воспитания мышления - это экономическое образование и воспитание, способность человека оперировать экономическими понятиями и категориями, нацеленность на конечный результат, общественный настрой, отношение общества к экономической политике и нацеленность на изменения во всех областях деятельности. В условиях формирования инновационной экономики, не должно быть механических подходов в деятельности у трудового потенциала. Так можно трактовать положения экономики знаний.



Питер Друкер отмечал, что знания должны быть представлены в такой форме, в которой их можно преподавать ученикам, т.е. они должны стать доступными общественности [2, с.92-93].

С другой стороны, формирование нового экономического мышления происходит под влиянием экономической и политической информации. Очевидно, что информация сегодня становится важным экономическим ресурсом, а ее влияние на человека систематически возрастает. Это способствует развитию и совершенствованию экономических функций трудового потенциала и человеческого капитала и формирует основу для развития экономики знаний. Наука никогда не скажет человеку как ему следует поступать. Она просто демонстрирует, как человек должен действовать, чтобы добиться конкретных результатов [3, с. 16].

Следует отметить, что в процессе развития современной науки происходит дальнейшее развитие и трансформация средств изучения и обработки информационных ресурсов. Бесспорно, что в области информационного обмена новая техника и ее программное обеспечение являются основой повышения эффективности научных разработок. Инновации и новые технологии могут использоваться с одним условием: их разработкой должны заниматься либо отечественные специалисты или, во-вторых, зарубежные технологии будут возможно изменить в зависимости от особенностей российского мировоззрения, традиций и обычаев народов, населяющих нашу страну. Значит, упор в хозяйственной деятельности делается на систему и методы управления не только информацией, но и всем экономическим процессом в целом.

Из такого понимания проблемы следует, что экономически активный человек должен обладать не просто суммой знаний, полученных когда-то, а быть в курсе новейших достижений экономической мысли. Только в этом случае его мышление будет действительно современным [4, с. 28]. Поэтому важно регулярно обновлять знания, повышать квалификацию и развивать профессиональные компетенции.

## Литература

1. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Перевод с английского. Изд. 2-ое, испр. и доп. - М.: Academia, 2004. CLXX, 788 с.
2. Друкер, Питер, Ф., Макьярелло, Джозеф А. Менеджмент.: Пер. с англ. - М.: ООО "И.Д. Вильямс", 2010. — 704 с .
3. Мизес, Л. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории / пер. с 3-го испр. англ. изд. А. В. Куряева. — Челябинск: Социум, 2005. - 878 с.
4. Коркоценко, М.Н. Многоаспектная модель формирования современного экономического мышления: монография / М.Н. Коркоценко // Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». - Краснодар: Холидэй, 2014. - 114 с.

**РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ  
НАДЛЕЖАЩЕГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В  
ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Назар Роман Николаевич,**

кандидат филологических наук, доцент,

**ГОУВПО «Донбасская национальная академия строительства и  
архитектуры», г. Макеевка, ДНР**

***Аннотация.*** В статье рассматривается роль гуманитарного образования в техническом вузе. Анализируется деятельность кафедр гуманитарной подготовки ДонНАСА. Обобщается сотрудничество факультета гуманитарной подготовки с другими факультетами академии.

***Ключевые слова:*** гуманитарное образование, технический вуз, подготовка специалистов, деятельность кафедр и факультетов.

Преподавание гуманитарных и общественных дисциплин в высших технических учебных заведениях имеет свои особенности, которые неразрывно связаны с процессами модернизации современного образования и в Республике, и в мире в целом.

Сущность современной системы образования – это гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса. Гуманизация образования – это обращение к личности, индивидуальности, создание условий для наиболее полного раскрытия и реализации потенциальных, творческих возможностей человека. В проблеме гуманизации образования выделяются два аспекта: индивидуализация обучения и гуманитаризация образования.

Гуманитаризация образования предполагает не только изучение гуманитарных дисциплин, но и расширение гуманитарной составляющей в других учебных дисциплинах. Современный гуманитарный подход к обучению

предполагает введение в тематику любой дисциплины проблемы человека, его возможностей, потребностей и познания.

Гуманитаризация технического образования не связана с будущей профессией, но по своей значимости для формирования специалиста, для становления личности она в ряде случаев может оказаться даже более значимой, чем подготовка собственно по основной специальности.

В постиндустриальную эпоху востребован другой тип личности: гибкой, умеющей быстро приспособиться к любым изменениям, самостоятельной, инициативной. Технологическая революция формирует новый тип работника, главное качество которого – мобильность, способность менять профессию, место и род деятельности, умение принимать самостоятельные и нестандартные решения.

Опыт мирового образования показывает, что повышению мобильности способствуют именно гуманитарные дисциплины. Не давая, казалось бы, конкретных трудовых навыков, они формируют личностные черты, необходимые профессионалу в условиях информационного общества.

Кого призваны готовить вузы – узкого специалиста или хорошего адаптированного к изменчивой реальности, активного и успешного человека?

В наше время неопределимо важно умение переключаться, совмещая разные профессиональные сферы деятельности, эффективно общаться с другими людьми, управлять собой, видеть перспективы жизни. Именно общественные науки (философия, история, социология, политология, экономика и др.) и гуманитарные (литература, языкознание, межкультурная коммуникация, культурология и др.) формируют у студентов такие личностные качества, как критичность ума, творчество, компетентность, креативность.

Именно общественные и гуманитарные науки учат анализировать, понимать законы развития общества, определять свое место в этой сложной, противоречивой, а часто жесткой и несправедливой жизни и правильно выстраивать свою жизненную позицию. Это и есть основная задача

гуманитаризации в технических учебных заведениях, которую выполняют кафедры факультета гуманитарной подготовки.

Поэтому в настоящее время цели гуманитарной подготовки в инженерно-технических учебных заведениях представляются следующими:

1. Формирование способности к профессиональной мобильности.
2. Развитие творческих способностей и критического мышления.
3. Формирование социальных качеств специалиста.
4. Формирование общекультурных качеств специалиста.
5. Формирование экологической этики [2].

Цель гуманитаризации учебного процесса в техническом вузе – стремление технику дополнить культурой, а еще лучше – технику объединить там, где это возможно, с культурой, а главным действующим лицом в этом сложнейшем процессе был, есть и всегда будет человек.

В преподавании общественных и гуманитарных дисциплин должны учитываться эти особенности. И если не объяснить студентам еще до начала изучения этих курсов их истинную роль в формировании будущего инженера, архитектора, экономиста, руководителя то, скорее всего, студенты будут воспринимать эти предметы как некий «довесок» к основному профессионально значимому материалу [3].

Перед преподавателями факультета стоят современные задачи, мотивирующие их на поиск нового активного педагогического инструмента обучения коммуникации и межкультурному взаимодействию, для создания условий духовно-нравственного развития и становления личности гражданина. Преподаватели факультета организуют и проводят совместно со студентами встречи с интересными людьми, конференции, занятия кружков, выставки, конкурсы, концерты, дни кафедр, олимпиады, соревнования, экскурсии в музеи как академии, так и Республики, библиотеки и другие культурно-просветительские центры.

Процесс обучения будущих инженеров-строителей, механиков, архитекторов, экономистов содержит уникальный педагогический потенциал

духовно-нравственного, идейно-политического, эстетического, трудового воспитания молодого поколения. Духовно-нравственное воспитание студентов определяется укладом студенческой жизни, на который влияет прежде всего, педагогический коллектив, нацеленный на формирование высокоморальной личности студента через сотрудничество и взаимодействие со всеми участниками процесса образования: коллегами, студентами, их родителями, социальными партнерами, со студентами других учебных заведений и общественными институтами.

Так, например, кафедры «Прикладная лингвистика и межкультурная коммуникация» и «Иностранные языки» обучают будущих специалистов языкам, культуре, межкультурному общению.

Язык, русский и иностранный, изучается как средство общения, а тематика и ситуации для речи привносятся извне. Возможности воспитательного процесса через такой предмет уникальны. В процессе овладения языком развиваются как интеллектуальные, речевые, эмоциональные способности студентов, так и личностные качества. Язык, как никакой другой учебный предмет, открыт для использования содержания из различных областей знаний.

На современном этапе развития необходимо обучать языкам и как средству межкультурного общения в изучаемых сферах человеческой деятельности, взаимопонимания народов, стран, социальных систем и обобщения достижений национальных культур в развитии общечеловеческой культуры, обогащения духовными ценностями, созданными различными народами и человечеством в целом.

На занятиях по языку студенты знакомятся с историей, традициями и культурой стран изучаемого языка, с творчеством выдающихся поэтов, писателей, композиторов, художников, ученых, архитекторов.

Все учебные помещения кафедр оформлены наглядными материалами, к изготовлению которых привлекаются студенты – наиболее наглядным примером является организация УМЦ «Донбасс многонациональный» и реставрация УМЦ «Светлица» в которых, помимо архитекторов (гр. Ар-38абвг),

самое активное участие приняли студенты всех факультетов академии, это ААХ-186, ВВ-47, ТГВ-50, ГСХ-21, ПГС-68 и другие. Ребята не только изучали культуру, традиции, быт этносов нашего края, но и каждый студент хотел оставить что-то после себя – какой-то экспонат, свои умения, свой труд, на память будущим поколениям студентов.

Активно работают видеоклассы кафедр – это просмотр фильмов различной тематики: о культуре разных стран; посвященные памяти о ВОВ и Дне освобождения Донбасса; изучение языка через лексику специальности (архитектура, строительство, экономика, инженерные сети, автомобилестроение и проч.).

Были организованы Республиканские конференции и круглые столы:

- «Наука и мир в языковом пространстве» (2-я состоялась 23 ноября 2016 г., приняли участие 182 докладчика из вузов ДНР, ЛНР, РФ (Воронежский государственный технический университет, Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого), Приднестровской Молдавской Республики);

- Научно-практическая заочная конференция «Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования»;

- Круглый стол «Традиции и инновации в гуманитарных науках».

А на ежегодных конференциях молодых ученых, аспирантов и студентов в академии самое активное участие принимают студенты, изучающие гуманитарные дисциплины, как по количеству секций и публикаций, так и участников.

Студенты академии активно участвуют в круглых столах, конкурсах и конференциях в вузах Республики (в академии управления круглый стол ко дню славянской письменности; конференции в ДонНУЭТ, ДонНТУ, ДонНУ, Горловском институте иностранных языков), в ЛНР (конкурс к 215-летию В. Даля), и в конференциях Воронежского государственного технического и Ивановского энергетического университетов.

Также ежегодно проводятся олимпиады по русскому и иностранному языкам, организуются всевозможные конкурсы, например, «Ода родному языку», знатоков иностранного языка, переводчиков, поэтов, фотовыставки, выставки картин и прочее.

Тесно сотрудничают кафедры с Республиканскими музеями и Донецкой Республиканской библиотекой им. Н. Крупской: ежегодное проведение декады первокурсника, посещение выставок, лекториев, встреч с интересными людьми (писателями, художниками и др.).

Факультетом проводятся общеакадемические мероприятия: день Мира (голубь мира), день памяти Нестора-летописца, день Матери.

Преподаватели кафедр ФГП читают лекции на академических часах для студентов других факультетов академии и ведут ряд кружков на факультете культуры:

1. К истокам духовности.
2. Занимательно о русском языке.
3. Иностранные языки.
4. Музыкальная культура Донбасса.
5. Отечественная духовная культура.
6. Философия и методология научного поиска.
7. Социологический практикум.
8. Прикладные аспекты психологии.
9. История философии.
10. Донбасс: история, культура, современность.

При кафедре истории и философии работают клубы по философии, социологии, кабинет психологической разгрузки, что также способствует всестороннему развитию личности будущего инженера.

Преподаватели кафедры физвоспитания и спорта своей деятельностью вносят неоценимый вклад не только в физическое, но и во всестороннее развитие наших студентов – прежде всего это пропаганда здорового образа жизни, укрепление здоровья.



Сборные команды Академии приняли участие в I Республиканских студенческих играх ДНР по 13 видам спорта. Всего приняло участие 129 студентов-спортсменов, из них:

I место завоевали 28 студентов-спортсменов;

II место 42 студента-спортсмена;

III место 23 студента-спортсмена.

Кафедрой ФВС подготовлено 405 чемпионов и призеров Донецкой Народной Республики [1].

При подготовке данного вопроса, нами был проведен опрос среди руководства факультетов и преподавателей академии. Коллеги позитивно откликнулись и внесли предложения в деятельность кафедр факультета гуманитарной подготовки, хотя и было некоторое недопонимание роли и значения гуманитарного образования и воспитания в техническом вузе.

В дальнейшем мы планируем продолжать работу преподавателей кафедр ФГП по гуманитарному обучению и воспитанию студентов через сотрудничество с факультетами и кафедрами академии, студенческими организациями по данному вопросу, через проведение межфакультетских и межкафедральных методических семинаров, научно-педагогических конференций. Привлекать студентов академии к активному участию в научных и воспитательных кружках, к работе в научно-методических центрах ФГП, к участию в предметных олимпиадах, конкурсах студенческих работ, конференциях гуманитарной направленности.

Подводя итог о роли общественных и гуманитарных наук в воспитании студента, важно помнить слова Демокрита: «Воспитать человека – значит научить его делать хорошо три вещи: думать, говорить и делать». Именно это и является целью гуманитаризации образования на современном этапе. Гуманитаризация – проблема вечная, от нее зависит, какую смену мы подготовим, какое поколение специалистов вырастим, такое общество сформируется в стране в целом.

### **Литература**

1. ГОУВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры» [Электронный ресурс]. – Режим доступа :[www.donnasa.org](http://www.donnasa.org)
2. Попкова Н. Вопросы гуманитаризации образования // Высшее образование в России, 2004, № 2, с.109.
3. Сорокин Г. Педагогические особенности гуманитаризации технического образования в вузе // АМ – ВВШ, 2008, № 1, с.15-16.

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЛИТЕРАТУРНОГО СТИЛЯ ФРАНСУАЗЫ**

**САГАН**

**Недбайлик Сабина Рудольфовна**

кандидат филологических наук, доцент

**Мерзова Мария Игоревна**

студентка 1 курса

кафедра немецкого и французского языков

**Институт иностранных языков**

**ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,**

**г. Петрозаводск, Республика Карелия**

**Аннотация.** В статье делается общий обзор основных особенностей литературного стиля известной французской писательницы Ф. Саган, являющейся одной из наиболее ярких представителей так называемой «женской» прозы, опирающейся в своей основе на гендерную философию, отраженную в общей картине мира. Одним из главных аспектов этой картины является внутренний, эмоциональный, чувственный мир женщины, особенности ее психологии и души, что составляет концептуальную основу творчества Ф. Саган, всесторонне исследующей в своих произведениях феномен любви, ее истоки, духовную и материальную сущность. Именно это и придает яркую индивидуальность ее творческому стилю.

**Ключевые слова:** «женская» литература, гендерные различия, семейный роман, репрезентации, метафорические образы, тема потерянного поколения, феномен, индивидуально-авторская картина мира, языковое сознание.

Как известно, имя французской писательницы Ф. Саган тесно связано с традициями так называемой «женской» прозы [3], что вполне закономерно. Во все времена художественная литература стремилась ответить на основные

вопросы человеческого бытия, не проходя мимо и постоянно меняющихся в современном обществе гендерных отношений.

Причем сам гендерный подход основан на идее о том, что важны не биологические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое этим различиям придает общество. Именно теория гендера позволяет по-новому интерпретировать произведения художественной литературы, в которых наглядно и детально представлены мужской и женский взгляд на мир, на взаимоотношения полов, а также всесторонне и детально рассмотреть проблему женского творчества, как такового [4]. Наиболее интересной в этом плане является именно «женская» проза, отражающая как нельзя более полно, ярко и предметно сегодняшний социальный статус женщины и мужчины, особенности гендерных противоречий и конфликтов наших дней. Одним из ярчайших представителей этого литературного направления является известная французская писательница Ф.Саган. Практически все ее произведения так или иначе посвящены основным особенностям женской психологии и души, исследованиям их чувственной природы. Причем главной составляющей внутреннего (эмоционального) мира женщины в понимании Ф. Саган является феномен «любви». Подобно многим писателям "потерянного поколения" [2], она постоянно задает себе вопрос о ее духовной и материальной сущности, о том, что же такое настоящая любовь, где ее истоки. Особенностью же индивидуального стиля писательницы является то, что тема любви и дружбы обычно остается в ее произведениях в рамках частной жизни отдельного человека, который должен пройти определенный путь, для того чтобы приблизиться к истинному их пониманию. Эта относительная замкнутость персонажей в мире чувств и любовных переживаний предстает как своеобразная реакция молодых людей на окружающую действительность [4]. Причем любовь, как утверждает автор, может принести человеку счастье, а может разрушить его жизнь и лишить надежд, нередко приходя «окольными путями» и выбирая для этого самый неожиданный момент. Примером этому

может служить самое первое произведение Ф. Саган "Здравствуй, грусть" (1954), созданное ею в 19-летнем возрасте и сделавшее ее воистину «скандально» знаменитой. Новелла, написанная от первого лица и считающаяся своего рода началом стиля так называемой «женской» литературы [5], представляющая собой по форме «доверительный диалог» юной девочки с читателями, старается ответить на один из основных вопросов человеческого бытия, а именно, определить статус женщины, особенности ее бытия и то фактическое значение, которое придает современное общество гендерным различиям. Именно эта проблематика, которая рассматривается в общем русле темы сложных отношений подростков, юношества с окружающими, проходит красной нитью через все произведения писательницы.

Каждый из романов автора: «Здравствуй, грусть!» (1954); «Немного солнца в холодной воде» (1969); «Любите ли вы Брамса?» (1959); «Через месяц, через год» (1957); «Смутная улыбка» (1956), «Ангел-хранитель» (1968); «Волшебные облака» (1961); «Смятая постель» (1977); «Синяки на душе» (1972); «Неясный профиль» (1974) и др. - это своего рода пережиток прошлого, неземного наслаждения и уныния, страданий и разочарований, которые она пережила сама и посчитала нужным передать через своих героев, порой на грани безысходности. Именно это и составляет "грустный" гуманизм ее индивидуального творческого стиля. Причем тот опыт, который постепенно накапливают ее герои, оборачивается для них, как правило, преждевременным духовным старением, потерей веры в мечты своей юности, еще большим и окончательным разочарованием. Соблюдая во всех своих произведениях строгое единство действия [3, 4], писательница стремится передать внутренний мир своих персонажей в моменты наивысшего психологического напряжения, обычно замаскированного в изысканно-точных, плавных, холодных и внешне спокойных фразах. Именно поэтому эмоционально-трагическая окраска происходящего в ее романах бросается в глаза далеко не сразу.

Соприкасаясь в своем творчестве, особенно раннем, с традициями жанра семейного романа [3], Ф. Саган придает особое звучание характерной для него проблематике и, вслед за послевоенными писателями так называемого "потерянного поколения", предлагает свое, довольно пессимистическое решение темы судеб молодых людей и взаимоотношений отцов и детей. Причем, продолжая исследование темы взаимоотношения поколений, писательница полностью переносит ее в область чувств, на любовную почву [2]. Она переживает вместе со своими героями удачу и поражения, горе и радость, помогая им выйти из сложных психологических, жизненных ситуаций, а иногда ставя их в тупик перед лицом жестокой действительности. Сам концептуальный образ женщины («femme») в художественной картине мира автора - это яркий, многогранный и противоречивый феномен, имеющий универсальную специфику [1, 3], т.е. предстающий в самых разных ипостасях. Женщина в индивидуально-авторской картине мира Ф. Саган – это и вамп, и роковая девушка, и жалкая, подавленная, упавшая духом личность, и равнодушная, безразличная холодная дикарка, и заботливая, трепетная мать, и ревнивая любовница, и отчаянная соперница, о чем свидетельствуют очень яркие, образные репрезентации [1, 3].

В качестве же характерологических признаков внутреннего мира женских персонажей в индивидуально-авторской картине мира писательницы выступают преимущественно морально-этические, ментально-интеллектуальные и эмоциональные качества, являющиеся своего рода когнитивными маркерами вербализованных психологических портретов [1], составляющие основу всех ее женских образов, как правило, высоко метафорических, многогранных, неоднозначных, глубоких и очень противоречивых. При этом основополагающими в их характеристике можно по праву считать морально-этические ценности, отраженные как в негативных, так и в позитивных сторонах их личности. Необходимо отметить и несомненную этнокультурную маркированность женских образов и их репрезентаций, тесно связанных с французской культурой, национальным менталитетом, равно как и

со спецификой языкового сознания самого автора, придающих ее романам высокую притягательность и неповторимую индивидуальность. Все это объясняет как воистину огромный, никогда не угасающий интерес к творчеству Ф. Саган, так и то особое место, которое она по праву занимает в общем ряду французских писателей современности, а также позволяет в очередной раз расставить акценты в многочисленных и нескончаемых дискуссиях по проблеме «женской» литературы, понятие и существование которой до сих пор являются одними из наиболее спорных и интересных вопросов в современном литературоведении.

### **Литература**

1. Великородных О.В Концептуализация феномена «amour» (любовь) как эмотивной составляющей концепта «femme» (женщина) в художественной картине мира Ф. Саган // Обработка текста и когнитивные технологии. - Казань, 2008. - № 15. - С. 19-30.
2. Гнутова И.И. Проблема "потерянного поколения" в творчестве Ф.Саган //Молодые ученые российскому образованию. Межвузовский сборник научных трудов. Кострома: Издательство КГПУ им.Н. А.Некрасова, 1995.- С.40-44.
3. Лами Ж.К. Франсуаза Саган.- М.: «Молодая гвардия», 2005.- 25 с.
4. Лельевр М.Д. Франсуаза Саган. – М.: «Эксмо», 2010. – 420 с.
5. Мусина Е.В. Stylistic devices in the novel «Hello, Sadness!» by F. Sagan// Материалы XIX Международной молодежной научной конференции «Туполевские чтения». - Казань: Казанский государственный технический университет, 2011. - С. 24-26.

**ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ДОНБАССКОЙ  
НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ СТРОИТЕЛЬСТВА И АРХИТЕКТУРЫ  
В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**

**Скворцова Лидия Алексеевна**

кандидат исторических наук, доцент

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и  
архитектуры», г. Макеевка, ДНР**

***Аннотация.*** В статье рассматривается проблема патриотического воспитания молодежи. Описывается авторский опыт воспитания патриотизма студентов в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной работы в Донбасской академии строительства и архитектуры. Приводятся примеры различных форм организации работы патриотического характера со студентами, которые применяются в учебной, воспитательной и научной работе в контексте изучения предмета истории. Даны рекомендации по улучшению работы в направлении формирования патриотизма у студентов.

***Ключевые слова:*** патриотизм, патриотическое воспитание, история, историческая память.

Проблема патриотического воспитания современных молодых людей стоит остро и достигла высшего предела в нашем обществе. Проанализируем и выделим ряд причин. Во-первых, слом механизмов патриотического воспитания граждан, особенно в среде молодежи в 1990-х гг., а отсюда нарастающая бездуховность, перемещение приоритетов с духовно-патриотических и нравственных в материальные, изживенческие ценности. Во-вторых, внедрение в массовое сознание искаженных фактов и событий трагических и победных лет нашей истории, фальсификация истории Великой Отечественной войны советского народа, забвение истинных героев Великой Победы и дегероизация иных личностей. В-третьих, заполнение украинского



телевизионного эфира низкопробными фильмами и передачами, которые не несли никакого положительного заряда, а о патриотизме и речи быть не могло. Отсутствие книг патриотического содержания, информации о подвигах советских солдат в годы Великой Отечественной войны, других «горячих точках» и пропаганде здорового образа жизни. В-четвертых, практически отсутствуют массовые молодёжные и подростковые организации, клубы и кружки по интересам патриотической направленности, а если они и существуют, то в малом количестве и руководят ими, в основном, энтузиасты-одиночки. В-пятых, большим подспорьем для подготовки молодёжи к службе в армии служила начальная военная подготовка. К сожалению, в 1990-х гг. патриотическому направлению в воспитании молодёжи совсем не уделялось внимания, а занятия по начальной военной подготовке были или вовсе упразднены или носили прикладной информационный характер. Таким образом, отсутствие рычагов воспитания привело к формированию общества потребителей с низкой гражданской культурой и отсутствием духовно-нравственных ценностей, утратой таких важнейших патриотических элементов как «священный долг» и «почётная обязанность»?

Цель нашей статьи – на основе изучения предмета истории показать формы проведения работы в Донбасской национальной академии строительства и архитектуры, направленные на воспитание патриотизма и гражданской культуры.

Сегодня одной из приоритетных направлений учебной, научной и воспитательной работы со студентами является возрождение работы по патриотическому воспитанию подрастающего поколения, которая возведена в ранг государственной политики Донецкой народной республики. Основным направлениям в системе патриотического воспитания в учреждениях образования посвящена Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодёжи Донецкой Народной республики [1], в которой определены цели, задачи, принципы, направления и содержания деятельности, формы и методы, а также условия обеспечения эффективности работы по

патриотическому воспитанию детей и молодежи, по формированию патриотического сознания, мировоззрения и чувств граждан. Донецкой Народной Республики. Актуальность Концепции выражается тем, что «в условиях многонациональной и поликонфессиональной Республики осознание важности формирования патриотического имеет особую значимость. Это позволит дать новый импульс духовному оздоровлению народа, начать процесс формирования в Республике единого гражданского общества» [1, С.2].

В рамках учебной работы при изучении истории большая работа проводится по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения, сохранению культурно-исторического наследия и формированию исторической памяти молодежи. Для организации и стимулирования этой работы необходимо, прежде всего, выделить ее основные виды. В зависимости от содержания и порядка осуществления все многообразие занятий, работ и мероприятий воспитательного характера может быть классифицировано по следующим основным видам:

- патриотически-воспитательная работа, встроенная в учебный процесс;
- работа по формированию патриотизма, дополняющая учебный процесс;
- научно-исследовательская работа, параллельная учебному процессу.

Для формирования патриотизма студентов в Донбасской национальной академии строительства и архитектуры в рамках изучения предмета истории используются следующие организационные формы воспитательной работы:

1. Систематическое патриотическое воспитание в ходе учебного процесса.

Дисциплина «История» играет важную роль в повышении уровня духовно-нравственной личности, приобретения навыков высокой социально-исторической и гражданской культуры будущих специалистов-менеджеров. В этом плане занятия по истории играют большую роль в процессе формирования исторической памяти молодежи. А музеи, расположенные в стенах Донбасской академии и на базе которых проходят уроки истории, являются дополнительными источниками информации, потому что никакие ресурсы интернета не могут заменить впечатление от настоящих предметов, благодаря

которым чувствуешь дух времени. Рассматривая экспонаты, человек становится ближе к истории. В частности, тема «Великая Отечественная война 1941-1945 гг.», проводимая в филиале музея ДонНАСА, дает не только знание исторических фактов, понимание исторических закономерностей, но и ощущение сопричастности и ответственности, формирует уважительное отношение к нашим предкам, для кого вера, долг, служение Отечеству были смыслом жизни.

На занятиях истории преподаватель уделяет несколько минут информационного характера о тех памятных и знаменательных датах, которые отмечаются в республике и мире. Еженедельно на информационную доску помещаются информационные материалы военно-патриотического, духовно-нравственного, историко-патриотического, культурного характера, связанные с проведением юбилейных, памятных и знаменательных дат отечественного и международного характера. В подготовку, творческое оформление материалов патриотического характера активно включаются студенты, для них разработана система поощрения в виде дополнительных баллов.

## 2. Работа по формированию патриотизма, дополняющая учебный процесс.

В рамках этой работы действует студенческий научный кружок «Донбасс: история, культура, современность», работа в котором формирует у студентов перспективные навыки, умения и приобретения простейших знаний, необходимых для понимания того, что мало знать историю наших предков, нужно еще ценить и перенимать их опыт. У студентов появляется чувство единения с родным городом, с его историей и культурой. Важной составляющей в деятельности кружка является сотрудничество с Макеевским городским историко-краеведческим музеем, посещение выставок, исторических экспозиций, участие в круглых столах, диспутах и конференциях. В наши дни молодое поколение крайне необходимо приобщать посещать музеи. Ведь музей – это память всего человечества, кладовая знаний и опыта. Никакой интернет не заменит атмосферы музея, только в музее люди могут не просто насытиться информацией, но и ощутить себя в центре событий выставки. Участие наших

студентов в круглом столе «Дискуссионные вопросы истории Донецко-Криворожской республики», во II городской конференции творческих работ учащейся молодежи по краеведению, проводимые на базе музея, способствуют продвижению патриотизма, воспитания чувства сопричастности к наследию своих предков.

Для формирования высокой гражданской позиции и воспитания гордости за свое Отечество проводятся академические воспитательные часы на тему «Государственная символика Донецкой Народной Республике», посвященные истории появления, развития, значению символов государства. Правильная, созданная в соответствии с геральдическими канонами и идеологически выдержанная государственная символика имеет большое значение в деле становления нашей республики.

3. Научно-исследовательская работа патриотического характера, параллельная учебному процессу.

Для формирования исследовательских навыков студентов в Донбасской национальной академии строительства и архитектуры в рамках изучения предмета истории используются многие организационные формы поисково-исследовательской работы со студентами. В рамках этой работы студенты принимают участие в подготовке научных рефератов, исследовательских работ по истории краеведения, по актуальным темам и проблемам патриотической направленности, в студенческих научных конференциях, олимпиадах и конкурсах. Поскольку научно-исследовательская работа студентов в сфере общественных дисциплин позволяет не только сформировать исследовательские навыки обучаемых, выработать основы научного подхода (объективность, доказательность положений, достоверность утверждений), но и развивает, совершенствует способность последовательно и логично излагать наработанный материал, формулировать полученные выводы. Кроме мыслительных умений и навыков у студента вырабатывается определенная аксиологическая и гражданская позиция.

Таким образом, при изучении истории в Донбасской национальной академии проводится большая работа по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию студенческой молодежи. Студенты принимают активное участие в вузовских, городских, республиканских, международных мероприятиях, направленных на воспитание у студенчества гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей. Такие формы работы дают свой положительный результат: понимание студентами значимости их вклада в сохранение и приумножение духовного, культурного, материального богатства своего народа и своего Отечества, рост патриотического сознания молодежи. Потому что патриотизм – это главная ценность нашего народа, которую мы должны сохранить.

Но для того, чтобы работа по патриотическому воспитанию была более эффективной, необходимо активно внедрять в содержание вузовских дисциплин актуальные идеи и проблемы патриотической направленности; значительно расширить рамки чтения спецкурсов патриотического содержания; рассмотреть вопрос о возможности увеличения количества часов на патриотическую подготовку студентов; разработать систему поощрения студентов, активно участвующих в мероприятиях патриотического характера. Предстоит еще кропотливая работа, чтобы воспитать патриотизм у подрастающего поколения молодой Республики, готовых взять на себя ответственность за будущее ДНР.

### **Литература**

1. Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики// [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/3890/337348/sitepage\\_104 / files/konceptiya\\_patrioticheskogo\\_vospitaniya\\_detey\\_i\\_uchascheysya\\_molodezhi\\_doneckoy\\_narodnoy\\_respubliki.pdf](http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/3890/337348/sitepage_104_files/konceptiya_patrioticheskogo_vospitaniya_detey_i_uchascheysya_molodezhi_doneckoy_narodnoy_respubliki.pdf) – 21 с.

## SIGNIFICANCE OF THE CULTURE-FORMING PHENOMENON OF CREATIVITY

Соловьёв Сергей Геннадьевич

ассистент

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли  
имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, ДНР

**Abstract.** The article examines the current state of the problematic of the creativity culture-forming phenomenon from the point of view of the creative process analysis. The definition of the creativity concept essence is given, the stages of the creative process are singled out, stages of the unconscious processing of the problem with the determining role of intuition are considered. The original definition of the intuition concept makes it possible to draw a conclusion about the significance of its role for the culture-forming phenomenon of creativity.

**Key words:** *creativity, culture-forming phenomenon, creative process, collective unconscious, source of creativity.*

The correlation of the creative process with other forms of human activity and their interdependence constitute a significant epistemological problem. Along with this, creativity can have a significant impact not only on a single person, but also on the mankind as a whole. The creative process has a multi-level and complex impact on its participants in both directions: in the form of creative results, which are used by consumers of its products, and as a powerful means of self-expression for creators of creative content.

In the society, creativity performs a number of important functions: culture-forming, humanistic, educational, integrative, communicative, and expressive - the function of expressing the mysterious content of the essence of the human soul.

At the phenomenological level, the study of creativity and its unexplored sources presents a complex problem for a number of sciences, both classical

(philosophical anthropology, psychology, pedagogy) and those that arose relatively recently in the context of the latest achievements in the study of the human psyche, brain, central and peripheral nervous systems - Neurobiology, cognitive psychology, psycholinguistics, genetics, neurophysiology.

Thus, creativity is a complex and significant cultural phenomenon, located in the subject field of several sciences, an objective study of which is gradually becoming possible only now, thanks to modern scientific achievements in related fields of knowledge.

Different scientists have been engaged in the problem of creativity at different times. As researchers of creativity can be identified the following names: Plato, Aristotle, Thomas Aquinas, St. Augustine (man as the creator of history), Vico, Descartes, Spinoza, Bacon, Hobbes, Locke, Hume, Kant, Schelling, Hegel, Bergson, Dilthey, Ortega-y-Gaset, Heidegger, Husserl, Whitehead, N.A. Berdyaev, P.K.Engelmeier, P.M. Yakobson, S.L.Rubinshtein, B.G.Ananiev, L.L.Sabaneyev, V.A.Yakovlev, M.K.Mamardashvili and also S. Freud, K. G. Jung, A. Adler, R. May, D. Winnicott, E. Berne, S. Grof, A. Maslow, T. Leary and many others.

Creativity is the vital activity process of the person or a community, as a result of which qualitatively new material and spiritual values are created, and the result of which is the creation of a subjectively new result capable of exerting a certain influence on people. The totality of the results of creativity makes up the culture of mankind.

The main criterion distinguishing creativity from craft (manufacture) and production, is the uniqueness of its result. The result of creativity is not derived directly from the initial conditions. No one, except perhaps the creator of the creativity object, will be able to obtain an identical result when simulating a similar initial situation. In the process of creative act, his creator puts into the initial environment certain abilities of his personality that are not reducible solely to labor operations or objectified reasoning, and expresses in the final result a certain aspect of his and only his personality. It is the circumstance that gives creativity products additional value in comparison with manufacturing products. If an economic analogy

is allowed: the creative ability of the author is correlated with his work, just as value added relates to the product manufactured.

Creativity in the philosophical sense can be defined as a necessary condition for the development of matter, the process of the formation of new forms of it, parallel to the emergence of which the very forms of creativity change.

So, the content of the creativity concept can be represented as:

- an activity that creates something qualitatively new, which did not exist before;
- a way of creating new values that are important not only for the author, but also for other people (the culture-forming process);
- a process of creating values of the subjective degree.

Types of creativity can be combined into several different categories, corresponding to the main directions of the substantially practical and spiritual life of man: artistic one; inventive; scientific; producing and technical; mythological; philosophical; religious; political; organizational; day-to-day creativity.

The first attempts at scientific study of creativity date back to the beginning of the twentieth century and are connected with the name of the famous French mathematician Henri Poincare, who in 1908, in a report for the Psychological Society in Paris, described in general terms the process of making several mathematical discoveries and revealed the stages of the creative process that accompany it. These stages were afterwards distinguished by many psychologists:

1) The stage of posing the problem and conscious work on it, during which, during a certain time, unsuccessful attempts are made to solve it rationally.

2) The stage of unconscious processing of the problem in the deep layers of the psyche, where consciousness moves the task unsolved, displacing it from the surface of consciousness as an impossible one for the solution by the means of the consciousness itself. "This character of sudden enlightenment strikes, which undoubtedly testifies to a long preliminary unconscious work; the role of this unconscious work in the process of mathematical creativity seems to me indisputable "[1, c.407].



3) The stage of shifting the finished result from the space of the unconscious to the conscious surface. The moment of "sudden insight" - insight, enlightenment of consciousness, where directly and irrespective of its current activity there appeared a key to solving the problem. Mathematician Jacques Hadamard, who researched the psychology of the processes of scientific creativity, drew attention to such descriptions, pointing out their uniqueness: "I have never experienced this wonderful feeling and I have never heard anyone have it but Poincaré who did [2], P.19].

4) The stage of conscious realization of the suddenly emerging key idea, the solution of the task on its basis, its verification and subsequent development.

The famous Dutch mathematician Beth formulated this concept of Poincaré as: "Preparation, incubation, inspiration and verification" [Beth, E. W, Piaget, J., Mathematical Epistemology and Psychology, - Dordrecht, 1966, - P. 89].

The well-known Soviet researcher of the psychology of creativity Y. A. Ponomarev notes in his monograph: "In the domestic science a complex of such stages with reference to artistic creativity has already been described by B.A. Lezin (1907) [a year earlier than Poincaré-SS]. They distinguished the stages of labor, unconscious work and inspiration. Labor, according to Lezin, is necessary for filling the sphere of consciousness with content that must then be processed by the unconscious sphere; it is also necessary to stimulate unconscious work and inspiration; unconscious work is limited with the selection of the typical. "But how this work is done, of course, this cannot be judged, it's a mystery, one of the seven world riddles" (Lezin, 1907). Inspiration is nothing more than "shifting" from the unconscious sphere into the consciousness of a ready-made conclusion "[3, p. 145].

In addition, the merit of Poincaré as a researcher of creativity lies in the fact that within the framework of dominating in science (especially in mathematics) militant logistic approach in the beginning of the twentieth century, he emphasizes and substantiates the predominant value of intuition, which is one of the most important moments of the creative process. "Proof based on the principles of analytical logic, must consist of a number of proposals; some of them, serving as premises, will represent identities or definitions, others will be derived from the first step by step,

but although the link between each sentence and the next is seen directly, one cannot immediately see how the transition from the first sentence to the last was made, and the temptation will be to regard it as a new truth. But, if you consistently replace the various expressions in it with their definitions and if you continue this operation as long as possible, then at the end only the identities remain, so everything will be reduced to one colossal tautology. Consequently, logic, unless it is impregnated with intuition, remains barren "[1, p. 537].

Poincaré regards reason as a servant of two masters: logic proves and formalizes, and intuition creates the content part. Both are equally necessary for the successful implementation of the creative process. Still Poincaré's scales weigh heavily in favor of intuition. That is not surprising itself, because it was intuition that often led a famous mathematician to new results, allowing to see the hidden possibilities. The intuitive nature of his work is evidenced also by himself in the aforementioned famous report of 1908.

Thus it is only through intuition, i.e. with not indirect comprehension of the truth - by logical proof - but by the direct discretion of its content, there is possible to make a leap to a fundamentally new knowledge.

Intuition (Latin *intuitio* - "contemplation", from the verb *intueor* - "look closely") - the ability to directly understand the truth without its logical justification, based on imagination, sensations and previous experience. In common speech, intuition refers to the senses, insight, the ability to "see" things directly, "as they are."

An intuitive conclusion has two key features: spontaneity and formation beyond conscious control.

So intuition probably means not simply skipping cause and effect conditions in the process of making a logical conclusion, with only the extreme positions being highlighted directly (the premise is the conclusion, the initial one is the final one), but it is a possibility of direct appeal to the immanent knowledge that originally exists written on the a mysterious and capacious, gigantic table of contents, periodically open to the access of consciousness, no matter where this source of information is found: in the blood, in the gene, DNA code, or if it exists somewhere else. What is

important here is that the intuition is a path, a way of circulation that does not matter itself, but only being a highlight it emphasizes the existence of this possibility, the existence of this very path.

Intuition is the ability to move from one array of information to another (with the possible logical follow-up between them) directly, dispensing with the conscious construction of the paradigm of causal links. In fact intuition presumes an instant unconscious response, which is most likely a simultaneous release of the unconscious in response to a necessary and sufficient external stimulus.

Thus, the merit of Poincare is that he was the first representative of a rational scientific community that directly turned the attention of science and described in detail the process of committing discovery: not only what came as a discovery (the result of the creative activity of the scientist), but also how this discovery was made (the mechanism of its commission) with attention being focused on this process, which allowed Poincare to draw a conclusion about the determining role of intuition in the creative process.

Philosophy, psychology and neurophysiology are trying to approach the solution of the creative abilities of a person, but it is not possible to talk yet about the achievement of a positive result. It seems that the key to solving the mystery of creativity can be the further study of the physiology of the brain, the central and peripheral nervous systems, study of the unconscious within the framework of deep and cognitive psychology, the generalization of human experience associated with manifestations of the unconscious and the development of techniques that consciously influence the collective unconscious as the main source of creativity.

### **References**

1. Пуанкаре Анри. О науке / Пуанкаре Анри; пер. с фр. Т. Д. Блохинцева; А. С. Шибанов; под ред. Л. С. Понтрягина. – [2-е изд.]. — М.: Наука, 1990. – 736 с. :Предм. указ. – 735 с.
2. Адамар Жак. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Адамар Жак; пер. с фр. М. А Шаталовой, О. П. Шаталова; под ред. И. Б. Погребысского. – М.: Советское радио, 1970. – 152 с.

3. Пономарёв Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарёв. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
4. Кандель Эрик. В поисках памяти. Возникновение новой науки о человеческой психике / Кандель Эрик; пер. с англ. П. Петрова. – М.: Астрель, 2012. – 736 с.
5. Словарь аналитической психологии К. Юнга / [авт.-сост. Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф.; пер. с англ. В. Зеленского]. – СПб.: Азбука-классика, 2009. – 288 с.
6. Юнг К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления / Юнг К. Г.; пер. с нем. И. Булкиной. – Киев: AirLand, 1994. – 406 с.
7. Яковлев В. А. Философия творчества в диалогах Платона / В. А. Яковлев // Вопросы философии. – 2003. – № 6. – С. 142-154.
8. Рассел Бертран. История Западной философии / Рассел Бертран; пер. с англ. под ред. В. В. Целищева. – М.: Аст, 2010. – 832с.

### **III. ЕДИНСТВО НАУЧНОЙ, ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

**УДК [378.016.811.161.1] : [378.011.3-051.373.3]**

#### **РОЛЬ УЧЕБНОЙ, НАУЧНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК» БУДУЩИМ УЧИТЕЛЯМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Моранькова Оксана Витальевна**

старший преподаватель кафедры  
филологических дисциплин

**ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, ЛНР**

***Аннотация.*** В статье раскрываются условия и задачи развития русского языка в Луганской Народной Республике; обосновывается целесообразность компетентностного лингвистического образования будущих учителей начальных классов; подчеркивается необходимость органичного сочетания всех видов образовательной деятельности (учебной, научной, воспитательной) в процессе преподавания курса «Современный русский язык» будущим учителям.

***Ключевые слова:*** русский язык, компетентностный подход, учебная работа, научная работа, воспитательная работа, учитель, начальные классы.

Образование всегда было и остается базовым институтом социализации личности. Именно оно формирует компетентность человека в той или иной области трудовой деятельности, его способность действовать рационально и гибко, приспосабливаясь к меняющимся экономическим, социальным, политическим условиям, его самостоятельность и ответственность в принятии

решений, его нравственные, волевые и другие качества, необходимые для того, чтобы человек мог стать полноправным членом общества.

Система образования ЛНР теснейшим образом связана со всеми процессами, происходящими в жизни нашего общества. Находясь в состоянии гражданской войны с Западом бывшей Украины, переживая социально-экономические последствия всякого рода «блокад», наше государство находит возможности не только поддерживать, но и качественно улучшать систему образования на всех ее уровнях.

Важно отметить, что примерно одна треть населения ЛНР – это молодые люди в возрасте от 16 до 30 лет, и именно им предстоит стать строителями новой государственности, поэтому образование входит в сферу национальных интересов.

Образовательный процесс на всех уровнях в годы, предшествовавшие образованию нашего государства, осуществлялся под давлением проводимой государством Украина политики «украинизации», ключевым моментом которой было искоренение русского языка, родного для большинства наших граждан, из всех сфер жизни общества.

Сейчас ситуация с изучением русского языка меняется в лучшую сторону в связи с переходом учебных заведений на образовательные стандарты Российской Федерации. Однако нельзя забывать, что именно в настоящее время в школах и вузах учатся те молодые люди, которые родились в так называемой «независимой Украине». Для большинства из них, считающих русский язык родным, социализация, которая начинается уже в раннем возрасте и в процессе которой усваивается история нации, культура, правила поведения в обществе, протекала на фоне конфликта между желанием пользоваться родным (русским) языком и все большим навязыванием неродного (украинского), в условиях нарушенной национальной самоидентификации.

В этих условиях политика государства в области образования должна быть направлена на формирование высокообразованной личности, способной четко осознавать свое место и назначение в стремительно меняющемся мире,

обладающей положительными морально-этическими качествами, исповедующей принципы добра и справедливости, способной противостоять негативным внешним воздействиям и стремящейся приносить пользу своему государству.

Такую личность возможно сформировать лишь при помощи родного языка – русского. И здесь неизмеримо важной становится роль учителя, который при помощи «этого сильнейшего орудия и точнейшего инструмента <...> развивает историческую память народа, приобщает к культуре тех, для кого эта культура воспринимается прежде всего через действующее слово» [3, с. 277].

Современная школа как базовое звено образования требует подготовки такого учителя, «который хорошо знает предмет преподавания, методику обучения, умеет вовлечь учащихся в активный познавательный процесс, осведомлен о приемах повышения эффективности урока, обладает способностью приобретать необходимые знания самостоятельно» [1, с. 199].

Из сказанного следует, что высшее образование должно быть направлено на формирование личности учителя и прежде всего – учителя начальных классов. В становлении личности такого современного учителя огромная роль принадлежит русскому литературному языку: «литературный язык, которым мы пользуемся, – это подлинно драгоценнейшее наследие, полученное нами от предшествующих поколений, драгоценнейшее, ибо оно дает нам возможность выражать свои мысли и чувства и понимать их не только у наших современников, но и у великих людей минувших времен» [5, с. 113].

Русский язык как результат социального развития является одновременно средством общения и воспитания, орудием познания и отражения действительности. Выполняя разнообразные функции (коммуникативную, эстетическую, формирования мысли, эмотивную, аксиологическую и др.), русский язык является основой профессиональных компетенций учителя начальных классов – языковой, речевой, методической.

Языковая компетенция предполагает свободное и осознанное овладение системой сведений о русском языке по всем его уровням и способность пользоваться этой системой на практике. Речевая компетенция – это владение способами формирования и выражения мыслей при помощи языковых средств, а также умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи в соответствии с нормами русского литературного языка и традициями русской культуры. Методическая компетенция предполагает владение методами и способами разработки учебно-профессиональных заданий, готовность к применению чужого методического опыта в собственной профессиональной деятельности, а также к разработке собственной методики преподавания русского языка в начальной школе.

Все эти компетенции составляют основу общей лингвистической компетентности будущих учителей начальных классов. Для осуществления их лингвистической подготовки на компетентностной основе необходимо достичь органичного сочетания учебной, воспитательной и научной работы в процессе изучения основного лингвистического курса «Современный русский язык».

Учебная работа по курсу «Современный русский язык» должна быть организована в соответствии с учебным планом и рабочей программой, содержание которых задается государственным образовательным стандартом. Главным критерием качества учебного плана является его соответствие требованиям, которые предъявляются к будущему специалисту – учителю начальных классов. Поскольку в настоящее время в начальной школе количество уроков русского языка увеличено вдвое, то и количество аудиторных часов на изучение курса «Современный русский язык» в университете должно быть достаточным, чтобы было возможно осуществлять качественную лингвистическую подготовку будущих учителей.

Изучение русского языка в вузе лучше всего осуществлять на основе субъектно-объектных отношений в педагогической системе «преподаватель-студент». Это делает усвоение предмета студентами системным (под



руководством преподавателя), в то же время не ограничивая процесс самостоятельного приобретения ими лингвистических знаний.

Курс «Современный русский язык» – сложная дисциплина, и это повышает требования к уровню подготовки преподавателя, под руководством которого идет ее изучение. От квалификации преподавателя напрямую зависит уровень преподавания дисциплины, а значит, и качество полученных студентами знаний. Опытный преподаватель одновременно является и источником знаний о языке, и организатором учебного процесса, который для студентов является основным видом деятельности.

Успешное обучение русскому языку в вузе, выработка у студентов необходимых им в будущей трудовой деятельности языковой и речевой компетенций напрямую зависят от внедрения в учебный процесс принципа личностно-ориентированного подхода к изучению дисциплины, который направлен на включение студента в процесс самообразования и самосовершенствования. Научить на всю жизнь невозможно, но возможно научить учиться всю жизнь. Следовательно, процесс обучения русскому языку в вузе должен быть организован так, чтобы создать особые условия, которые вызвали бы активность студентов, пробуждали желание самостоятельно добывать лингвистические знания, развивали их творческое мышление. Потенциально в основу личностно-ориентированного принципа образования заложена идея непрерывности лингвистической подготовки будущего учителя, его способности к самообразованию в течение всей его жизни, что идеально вписывается в концепцию современного непрерывного образования личности.

Успешная учебная деятельность по изучению курса «Современный русский язык» в вузе активизирует творческие способности студентов. Чем глубже будущие учителя познают историю развития языка, его устройство (системную организацию), его функции, тем свободнее они используют все языковые средства в своей речи. Очень важно сформировать у студентов понимание того, что язык и речь – это неразрывное целое, диалектическое

единство, в котором ни одна из сторон не может существовать и не может быть осмыслена без другой, научить студентов воспринимать язык как явление, функционирующее в речи, которую следует понимать «как процесс, как функционирование, как «жизнедеятельность» языка» [2, с. 28].

Вместе с пониманием сути языковых явлений, особенностей функционирования языка в речи к студентам приходит осознание того, что и они сами, являясь носителями родного языка, одновременно являются и его творцами. Они начинают внимательнее относиться к функционированию языковых единиц в текстах различной стилистической направленности, со временем у них появляется желание исследовать особенности употребления лексических, фразеологических, синтаксических языковых единиц, а также поделиться результатами своих исследований на научных студенческих конференциях. Такие стремления нужно непременно поддерживать и развивать, потому что участие студента в научной работе – это неоценимая возможность получить исследовательские навыки, почувствовать вкус к творчеству.

Обучение русскому языку в вузе включает в себя и формирование нравственных качеств студентов, поэтому его следует считать самым главным фактором нравственного развития личности. Само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности – качества личности, определяющего отношение молодого специалиста к другим членам общества и, что самое главное, к своим будущим ученикам на основе уважения и доброжелательности, открытости и искренности. К. Д. Ушинский писал по этому поводу: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания» [4, с. 431].

Нравственное воспитание – это непрерывный процесс, пронизывающий и объединяющий и научную, и учебную деятельность студентов при изучении русского языка. Решая учебные задачи, студенты общаются между собой и с преподавателем, влияют друг на друга – сотрудничают, координируют свои действия, учатся слушать и слышать друг друга и преподавателя. Участвуя в научной работе, видя ее результаты (печатные статьи, выступления на научных

студенческих конференциях, участие в работе научных студенческих сообществ), студенты приобретают бесценные исследовательские навыки, испытывают чувство удовлетворения от проделанной работы, получают признание со стороны других участников научно-исследовательской работы. Но самое главное, они приобретают нравственный опыт, который оказывает огромное влияние на формирование развитой личности.

В заключение хочется отметить, что в становлении личности будущего учителя начальных классов, в его будущей профессиональной деятельности огромная роль принадлежит русскому языку, который является не только основным средством общения людей, инструментом развития мышления, способом усвоения информации и передачи ее от поколения к поколению, но служит еще и основой для интеллектуального и нравственного развития человека. Поэтому при изучении курса «Современный русский язык» в вузе необходимо органично сочетать все виды образовательной деятельности (учебную, научную, воспитательную), которая должна быть направлена на формирование квалифицированного специалиста, готового постоянно совершенствоваться, и одновременно высоконравственной личности, способной успешно реализовать себя в непростых социальных условиях на благо своего государства и общества.

### **Литература**

1. Артешина Л. В. Формирование профессиональной компетенции студентов-филологов на педагогической практике (традиции, проблемы, перспективы) / Л. В. Артешина // Язык как функционирующая система: Доклады междунар. заочной научн.-практ. конф., посвященной 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева (г. Самара, 21 сентября 2012 года), Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Самара: ПГСГА, 2013. – 264 с.
2. Кожина М. Н. К основаниям функциональной стилистики / М. Н. Кожина – Пермь: Перм. ун-т, 1968. – 264 с.

3. Отришко В. А. «Культура речи» в профессиональной подготовке учителя / В. А. Отришко // Русский язык в России на рубеже XX – XXI вв.: Материалы междунар. научной конференции (5 – 6 мая 2003 года) / Отв. ред. проф. Р. И. Тихонова. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2003. – 316 с. – С. 277 – 280.

4. Ушинский К. Д. Педагогические статьи 1857 – 1961 гг. / К. Д. Ушинский . Т. 2. // Собрание сочинений: в 11 т. – М.: Изд-во академии пед. наук, 1985. – 656 с.

5. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык / Л. В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 186 с.

**ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

**Северилова Полина Вячеславовна**

кандидат философских наук, доцент

**Надьярная Алина Евгеньевна**

ассистент

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия  
строительства и архитектуры», г. Макеевка, ДНР**

***Аннотация.*** Статья посвящена проблеме исследования философских оснований инклюзивного образования. Феномен инклюзии рассматривается в его соотношении с философской концепцией социальной интеграции. Основой методологии выступает философский анализ. Основная цель инклюзивного образования формулируется как обретение человеком с ограниченными возможностями самого себя и собственной самооценности.

***Ключевые слова:*** гуманизация, инклюзивное образование, философские основания, самооценность.

В начале XXI века в гуманитаристике все большее признание получают идеи возвращения к утраченным гуманистическим ценностям, которые должны стать руководящими в жизни и деятельности современного человека. Эти идеи оказываются непосредственно связанными с преодолением явлений дегуманизации в самых разных сферах жизни современного человека, как в индивидуальном, так и в социальном бытии.

Один из аспектов осмысления процессов гуманизации нашел в философии свое обоснование в понятии «самоценность» – философском концепте, отсылающем к интеллигибельной (лат. intelligibilis – мыслимый, постигаемый умом) оценке человеком собственного места в бытии как неповторимого и уникального. Это свидетельствует, в частности, о попытке современной

философии отрефлексировать гуманизацию как необходимость смещения вектора ценностей современного мира от прагматизма к гуманизму: от культуры полезности человека к культуре его самоценности [8, с.57].

Особую значимость концепт самоценности человека приобретает в связи с решением целого ряда проблем, связанных с адаптацией людей с ограниченными физическими возможностями. Очевидно, включение таких людей во все сферы жизни современного общества по-прежнему остается одной из насущных социальных задач.

Одной из проблем, связанных с решением этой задачи, является получение людьми с ограниченными физическими возможностями полноценного образования, которое рассматривается как один из важнейших способов их интеграции в социум. К сожалению статистические данные свидетельствуют о том, что в настоящее время возможности получения высшего образования для инвалидов оказываются ограниченными (например, в высших учебных заведениях Российской Федерации, по данным 2014 года, обучались только 4% студентов из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [7]).

К исследованию вопросов инклюзивного образования обращаются сегодня как отечественные, так и зарубежные авторы – представители социогуманитарных, естественных и технических наук. Педагогическая специфика инклюзивного образования относится к наиболее разработанным областям современной науки, благодаря работам Д.З. Ахметовой, Г.М. Коджаспировой, А.А. Наумова, В.А. Сластенина, Г.И. Чижаковой и многих других ученых [1, 6, 11, 14]. Философско - методологическим вопросам посвящены работы таких авторов, как В.М. Дюков, Ю.Т. Матасов, Е.Н. Князева, А.С. Пугачев, Е.И. Пургин [4, 7, 8, 12, 13]. Следует отметить, что наибольший вклад в изучение проблем инклюзивного образования в высших учебных заведениях сделан зарубежными учеными: Дж. Холлом, Дж. Борландом, С. Малакпом и М.А. Уинсером и др. [16, 17, 18, 19]. Тогда как в отечественной науке эта проблема находится сегодня в стадии разработки, как,

собственно, и само инклюзивное образование. Однако интерес к его исследованию все возрастает, о чем свидетельствует, в частности, работы Е.В. Воеводиной, Е.В. Голуб и И.С. Сапрыкина, Е.В. Михальчи, Н.А. Москвичевой и других авторов [2, 3, 9, 10]. При этом отметим, что вопросы философского осмысления проблем инклюзии можно отнести к одним из наиболее малоизученных в отечественной науке, это и обуславливает актуальность их исследования современными учеными.

**Цель работы** – анализ основных философских оснований современной инклюзии высшего образования.

Инклюзия предполагает вовлечение в процесс обучения каждого человека (субъекта образовательного процесса), в соответствии с его способностями и потребностями, а также созданными специальными условиями [3, с.109]. Тем самым, концепция инклюзии основана на идеях интегративного обучения, предполагая «совместное развитие, обучение и воспитание» [8], и может быть рассмотрена как часть более широкого процесса интеграции.

Интеграция (лат. *integratio* – от *integer* – целый, полный, цельный, ненарушенный) – это «процесс или действие, имеющие своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства» [15]. Социальная интеграция представляет собой «объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов социальной системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости» [9].

С социально-философской и социологической точки зрения, интеграция может быть рассмотрена как необходимый элемент социализации, как форма вовлечения людей с ограниченными возможностями здоровья во все сферы социальной жизни общества, все члены которого имеют право на свободу выбора. Интеграция как реализация идеи совместного сосуществования, обуславливает свободу выбора для человека с особыми потребностями и равные права во всех сферах жизнедеятельности, в том числе, в процессе получения образования, а также при реализации других социальных функций.

Следовательно, одним из фундаментальных философских принципов интеграции и инклюзии может быть названа свобода выбора.

Особое значение для осмысления проблем инклюзии получают разработки в области философской антропологии. В основе антропологического подхода – концепция человека как свободно волящего и действующего существа, которое создает себя и должно создавать самостоятельно [4, с 8].

На этих позициях строится обоснование социальной интеграции и в антропологии экзистенциализма. Философия экзистенциализма открыла новый взгляд на человека с ограниченными возможностями, его индивидуальное и социальное бытие, выдвигая центральную идею – экзистенции, т.е. центрального ядра человеческого «Я». Благодаря ему каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, «выбирающая» и «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру [6, с 57].

Тем самым, концепция самостоятельного и независимого образа жизни человека с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования, представленными в экзистенциализме, а также в феноменологии, которые стали философским основанием современной гуманистической психологии. Она же, в свою очередь, обеспечила развитие гуманистической педагогики и разработанных в ее русле педагогических технологий инклюзивного обучения.

С позиций философской и педагогической антропологии исследователи подходят к изучению антропологических аспектов проблемы обучения и развития человека с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, подчеркивая необходимость антропоцентрированной педагогики и социальной политики [9].

Аксиологический (ценностный) подход, представленный рядом современных философских направлений, помогают анализировать проблемы ценностного отношения к самому феномену инклюзивного образования и человеку с ограниченными возможностями, вовлеченному в процесс



образования. Результаты этого осмысления могут быть приложимы к решению онтологических проблем, а также проблемы оценки качества существования человека с ограниченными возможностями при наличии и отсутствии инклюзивного обучения. Характер решения этих проблем определяет особенности философского осмысления жизнедеятельности, и, в первую очередь, образования, социализации и выживания человека с ограниченными возможностями в современном мире.

Таким образом, философские основания концепции инклюзивного образования коренятся в социальной философии и философской антропологии. В различных направлениях современной философии (в частности, в экзистенциализме, феноменологии и аксиологии) была сформулирована концепция человека как наивысшей ценности и самоценности, как существа, предназначенного для осуществления своей свободы.

Инклюзивное образование предназначено для того, чтобы человек с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности в равной мере мог осуществить свое право на свободу, осознать самого себя и собственную самоценность. Это делает для него возможным саморазвитие и самореализацию в единстве телесного, духовного и душевного начал. Достижение этой цели возможно только в диалогическом процессе социализации: в постоянном и активном взаимодействии – интеграции человека с социокультурным окружением на протяжении всей его жизни и деятельности.

Социальные условия и условия образования должны быть направлены на то, чтобы существование человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, – стал равноправным членом общества, реализуя идею собственной самоценности на практике.

### **Литература**

1. Ахметова, Д.З. Педагогика и психология инклюзивного образования [Текст]: учеб. пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А.

Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 256 с.

2. Воеводина, Е.В. Горина, Е.Е. Социальный портрет людей с ограниченными возможностями здоровья в студенческой среде как фактор социальной адаптации к условиям вуза / Е.В. Воеводина, Е.Е. Горина // [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 373. С. 60-65. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-portret-lyudey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-studencheskoy-srede-kak-faktor-sotsialnoy-adaptatsii-k-usloviyam#ixzz4iB1ZLliv>

3. Голуб, Е.В., Сапрыкин И.С. Инклюзивное образование в высших учебных заведениях России: проблемы и решения / Е.В. Голуб, И.С. Сапрыкин / [Электронный ресурс] // [Поволжский педагогический вестник](#). 2015. №4 (9). – С. 109 – 114. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah-rossii-problemy-i-resheniya>

4. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.

5. Коршунова, О. В. Теоретико – методологические основы инклюзии в образования / О.В. Коршунова // [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm>.

6. Князева, Е.Н. Творческое мышление: натуралистическое видение [Текст] // Творчество: эпистемологический анализ. – М. : ИФ РАН, 2011. – 226 с.

7. Матасов, Ю.Т. Философские и нравственные аспекты интеграции и инклюзивного обучения [Текст] / Ю.Т. Матасов // Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 2. – С. 56-59.

8. Михальчи, Е.В. Состояние инклюзивного образования в России / Е.В. Михальчи // [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 183-183. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12445>

9. Москвичева, Н.А. Альтернативные модели социализации детей-инвалидов в современном обществе: социально-философский анализ / Н.А. Москвичева // [Электронный ресурс]: дис. канд. философских наук: 09.00.11. – Ростов-на-Дону, 2007. – 146 с. – URL: <http://www.dissercat.com/content/alternativnye-modeli-sotsializatsii-detei-invalidov-v-sovremennom-obshchestve-sotsialno-filo>
10. Наумов, А.А. Концептуальные основания инклюзивной образовательной среды [Текст] / А.А. Наумов // Педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России: тенденции и опыт: мат-лы Всеросс. науч. конф. 20–21 марта 2014 г. / под ред. О.В. Лебедевой. – Киров: Изд-во «Радуга-ПРЕСС», 2014. – 327 с.
11. Пугачев, А.С. Инклюзивное образование [Текст] / А.С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 374–377.
12. Пургина, Е. И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Е.И. Пургина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 152–156.
13. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия. – 2003. – 192 с.
14. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губского [и др.] // [Электронный ресурс]. — М.: ИНФРА-М, 2010. — 574 с. — URL: <https://www.psyoffice.ru/6-184-integraciya.htm>
15. Холл, Дж. Студенты-инвалиды и высшее образование [Текст] / Дж. Холл, Т. Тинклин // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 2, № 1. – С. 115–126.
16. Borland, J. (1999) The learning experience of students with disabilities in higher education: a case study of a UK university [Текст] / J. Borland, S. James // Disability and Society – 1999. – №14. – P. 85–101.

17. Malakpa, S. Problems and prospects in employment and job retention of the blind and visually impaired in the United States: a future concern of special education [Текст] / S. Malakpa // International Journal of Special Education. – 2007. – №1. – P. 53-58.

18. Winser, M.A. The history of special education from isolation to integration [Текст] / M.A. Winser. – Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1993. – 464 pp.

#### **IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**УДК 378.147**

##### **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

**Галибина Надежда Анатольевна**

кандидат педагогических наук

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия  
строительства и архитектуры», г. Макеевка, ДНР**

**Аннотация.** В статье рассмотрен один из важнейших принципов обучения – принцип профессиональной направленности. Раскрыта его роль в обучении математике будущих инженеров-строителей. Предложены методы и авторские средства обучения для реализации принципа профессиональной направленности при обучении математике студентов строительных направлений подготовки.

**Ключевые слова:** обучение математике, студенты строительных направлений подготовки, будущие инженеры-строители, принцип профессиональной направленности.

Подготовка специалистов с высшим инженерно-строительным образованием предполагает сочетание профессиональной мобильности и узкоспециальной подготовки в конкретной области знания или практической деятельности. В свете современных тенденций развития постиндустриального общества особая роль в науке и образовании отводится математике. Это связано, прежде всего, с расширением области интеграции математики с другими науками, где ее аппарат выполняет не только функции

количественного расчёта, но и предлагает методы и средства точного исследования проблем, процессов и явлений, возникающих в различных областях человеческой жизнедеятельности. Поэтому необходимость в качественной математической подготовки будущих инженеров-строителей не вызывает сомнений. Каждый профессионал в области строительства должен иметь представление о математических моделях и самостоятельно применять математический инструментарий адекватно решаемым задачам в своей профессиональной деятельности. Следовательно, как отмечает Б. В. Гнеденко, учить математике следует не вообще, а так, чтобы содействовать познанию закономерностей окружающего мира; чтобы студенты ясно представляли себе происхождение основных понятий и процесс научного прогресса; чтобы студенты одновременно получали навыки практического использования теории, которые являлись бы естественным условием развития теоретического знания; учить так, чтобы полученные знания не были бесполезным грузом, а постоянно использовались на практике [5, с. 23]. То есть при обучении математике студентов строительного профиля необходимо следовать одному из основополагающих принципов дидактики высшей школы – принципу профессиональной направленности обучения.

Для реализации принципа профессиональной направленности обучения математике будущих инженеров-строителей на каждой лекции должны быть приведены примеры связи изучаемого материала с будущей практической деятельностью специалистов строительного профиля. После каждого теоретического блока высказываний целесообразно демонстрировать применения теоретического материала на примере решения профессионально направленных задач или интересных фактов о связи изучаемого материала со строительством.

Например, на лекции при изложении темы «Поверхности второго порядка», можно рассказать студентам о гиперboloидных конструкциях или предложить им подготовить доклад на эту тему самим. На рисунке 1 показан фрагмент такой лекции, представленной в виде презентации в *PowerPoint*. На

слайде дана информация об однополостном гиперболоиде. Слева на слайде размещены теоретические сведения о поверхности, а справа – встроенное познавательное видео о Шуховской башне, сконструированной в форме однополостного гиперболоида. Преподаватель сначала даёт новую информацию, связанную с определением однополостного гиперболоида и понятий, связанных с ним, а потом показывает видеозапись о применении этой поверхности второго порядка в строительстве и об уникальных свойствах строительных конструкций (в данном случае гиперболоидных конструкций), примером которых является Шуховская башня, сконструированная из фрагментов однополостного гиперболоида.

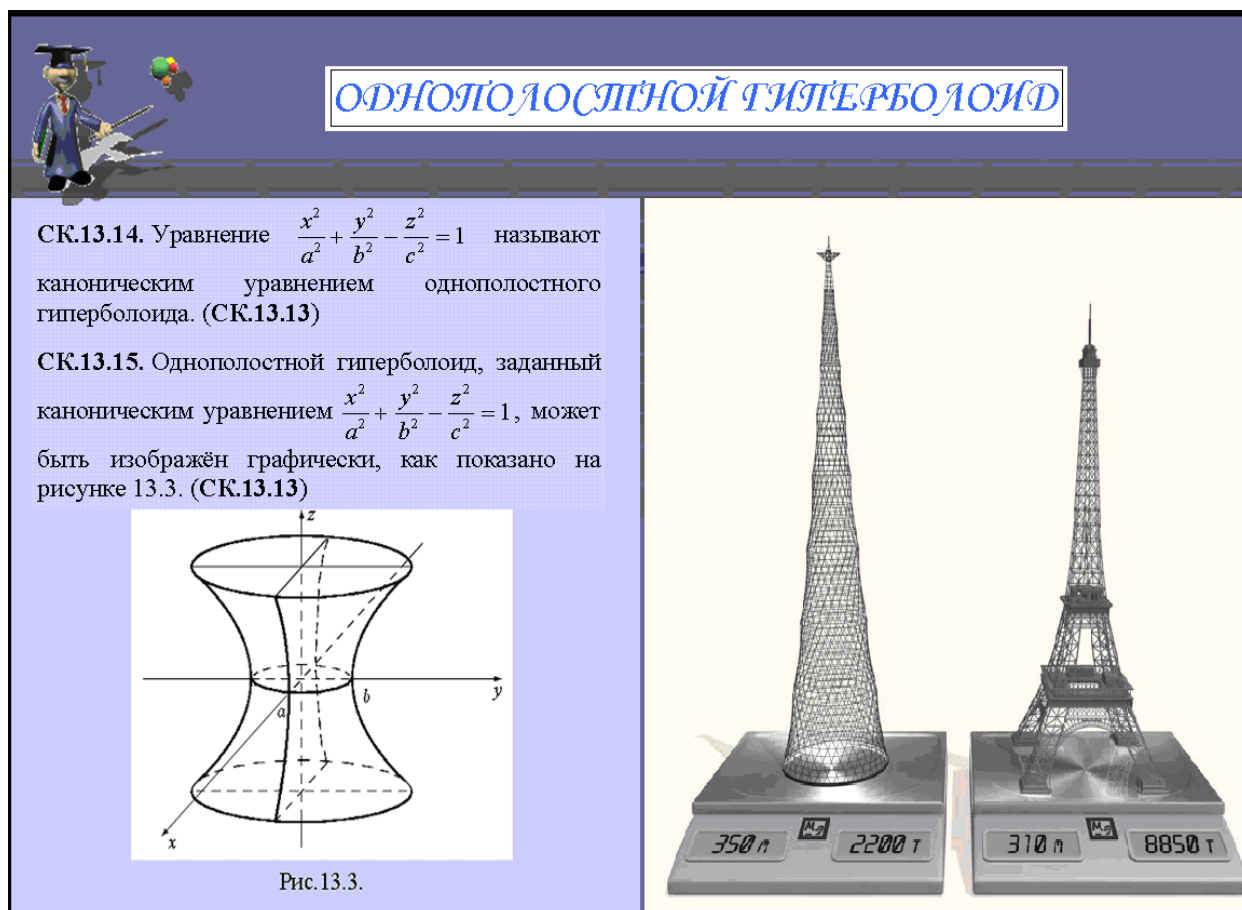


Рис. 1. Фрагмент презентации

На практических занятиях целесообразно решать со студентами задачи прикладной направленности, связанные с изучаемой темой. Так, при изучении будущими инженерами-строителями темы «Системы линейных алгебраических уравнений», можно предложить студентам следующую задачу.

**Задача 1.** В связи с проектированием системы электроснабжения для строительной площадки необходимо вычислить токи в ветвях  $I_1 - I_3$  электрической цепи, схема которой изображена на рисунке 2. Величины сопротивлений  $R_1 - R_3$ , а также величины электродвижущих сил (ЭДС)  $E_1$  и  $E_2$  заданы следующим образом:

$$R_1 = 10 \text{ (Ом)}, R_2 = 25 \text{ (Ом)}, R_3 = 20 \text{ (Ом)}, E_1 = 100 \text{ (В)}, E_2 = 200 \text{ (В)}.$$

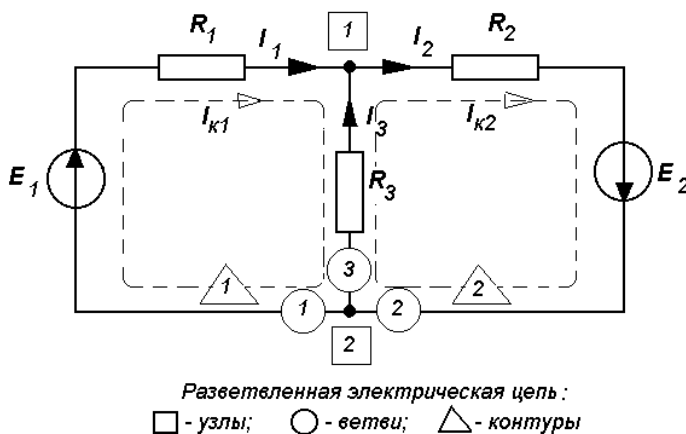


Рис. 2. Схема электрической цепи

Чтобы решить эту задачу, студентам необходимо составить математическую модель этого задания. Для этого необходимо актуализировать в памяти первый и второй законы Кирхгофа из курса физики и выполнить следующие действия по математическому моделированию:

- 1) определить и обозначить математические объекты;
- 2) сформулировать законы или правила, связывающие введенные математические объекты (законы Кирхгофа);
- 3) составить систему уравнений;
- 4) определить, что нужно сделать в задаче;
- 5) сформулировать математическую задачу.

После выполнения этих действий, студенты получают систему линейных алгебраических уравнений вида:

$$\begin{cases} I_1 - I_2 + I_3 = 0, \\ 10I_1 - 20I_3 = 100, \\ 25I_2 + 20I_3 = 200, \end{cases} \quad (1)$$



которую они как раз на данном занятии научились решать.

Однако, как показывает педагогическая практика, не стоит перегружать студентов большим количеством задач прикладной направленности. Наиболее оптимально решить 2-3 профессионально направленные задачи на одном занятии.

Анализ учебников, методических разработок и учебных пособий по математике, которые традиционно используются при обучении математическим дисциплинам студентов строительного профиля, показал, что они содержат небольшое количество профессионально направленных задач или не содержат такие задачи совсем. Это является одной из причин восприятия студентами математики как очень абстрактной науки, не связанной с деятельностью специалистов строительного профиля, что снижает интерес и мотивацию будущих специалистов строительного профиля к изучению математики. Такое отношение студентов к математике делает их обучение скучным, а значит, более сложным и требующим больших временных затрат.

Для решения этой проблемы нами были разработаны такие средства обучения, как система математических задач, включающая в том числе и профессионально-направленные задачи, связанные со строительной сферой, а также учебные пособия [1, 2], включающие задачи из авторской системы математических задач и снабжённые схемами ориентирования для более эффективного освоения студентами действий по математическому моделированию и математических учебных действий [4]. Разработанные нами учебные пособия показали свою эффективность при их использовании на занятиях и для организации самостоятельной работы студентов строительных направлений подготовки.

Для реализации принципа профессиональной направленности при обучении математике будущих инженеров-строителей целесообразно использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), особенно, при организации дистанционного обучения. Примером такого использования может служить авторский интерактивный деятельностный

тренажёр (ИДТ) по аналитической геометрии, позволяющий студентам научиться решать типовые математические задачи, а также освоить некоторые действия по математическому моделированию во время решения задач прикладной направленности [3]. Например, на рисунке 3 изображён пример задания из разработанного нами ИДТ, позволяющий студентам научиться выбирать систему координат и делать это наиболее рационально в контексте данной прикладной задачи.



Рис. 3

Что касается методов обучения, то для реализации профессиональной направленности обучения математике целесообразно использовать любые методы в соответствии с целями того или иного занятия. На лекционных занятиях в основном целесообразно использовать объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный и эвристический методы, на практических занятиях спектр использования методов обучения шире. Хороший эффект дают игровые методы обучения, в частности, использование деловых игр, имитирующих будущую профессиональную деятельность студентов, а также эвристические и исследовательские методы обучения.

Построение методики обучения математике будущих инженеров-строителей в соответствии с принципом профессиональной направленности позволяет преподавателю регулировать в этом обучении соотношение общего и специфического, определять диалектику взаимодействия целостного развития личности и её профессионального развития. Именно это обстоятельство предопределяет особое дидактическое значение данного принципа в профессиональном образовании. Для наилучшего эффекта в реализации принципа профессиональной направленности при обучении студентов строительных направлений подготовки целесообразно более тесное сотрудничество между выпускающими кафедрами и кафедрами фундаментальных дисциплин.

### **Литература**

1. Галібіна Н. А. Математика для інженерів-будівельників: аналітична геометрія : навчальний посібник / Н. А. Галібіна, О. Г. Євсєєва. – Донецьк, 2014. – 264 с.
2. Галибина Н. А. Практикум по решению профессионально направленных математических задач для инженеров-строителей с использованием ИКТ: учебное пособие. / Н. А. Галибина, Е. Г. Евсеева. – Донецк, 2015. – 269 с.
3. Галибина Н. А. Программа-тренажёр по аналитической геометрии для студентов строительных направлений подготовки на основе деятельностного подхода / Н. А. Галибина // Современные тенденции развития математики и её прикладные аспекты: Тезисы докладов международной научно-практической интернет-конференции. – Донецк, 2015. – С. 57-61.
4. Галибина Н. А. Разработка учебного пособия по аналитической геометрии для студентов строительных направлений подготовки на основе деятельностного подхода. / Н. А. Галибина, Е. Г. Евсеева. // Проблемы современной науки. – Вып.15. – Ставрополь, 2014. – С. 48-57.
5. Гнеденко Б. В. Математическое образование в вузах: учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1981. – 174 с.

## СТАНОВЛЕНИЕ ИНЖЕНЕРА КАК ПРОФЕССИОНАЛА В ПРОЦЕССЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гнездилова Елена Валерьевна

ассистент кафедры иностранных языков

ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и  
архитектуры», г. Макеевка, ДНР

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс профессиональной инженерной деятельности на различных этапах развития с учетом получения обучающимися навыков и знаний в различных областях техники. Автором дается обзор возникающих новых институтов, которые выпускают новый тип инженера – профессионала. Обоснован постоянный рост общественной потребности в инженерах, обогащенных не только разнообразными знаниями, но и сознанием своей полезности.

**Ключевые слова:** навыки и знания; реформирование образования; инженерное дело; машинная индустрия; инновации; инженеры-профессионалы.

Образование и педагогика имеют более чем 1000-летнюю историю. Зародившись вместе с возникновением цивилизации, умение учить и учиться всегда являлось ключевым компонентом эволюционного развития общества. По мере изменения общества менялись образовательные и педагогические методы и технологии инженерных наук [1, с. 41]. «Инженерия – это дисциплина, искусство и профессия, связанные с приобретением и применением научных, математических, экономических, социальных и практических знаний для проектирования и построения структур, устройств, систем, материалов и процессов, которые реализуют безопасные решения проблем общества» [5].

Профессия инженера прошла долгий путь становления и развития и имеет свои особенности на том или ином этапе истории. Длительное время на эту

деятельность смотрели как на неблагородное дело, удел простолюдина, профессия не была популярной.

XVII в. является переломным в профессии инженера. Наблюдается постоянный рост общественной потребности в инженерах. Перестает удовлетворять качество их подготовки, не базирующееся на специфическом фундаментальном образовании. В массовом сознании формируется понятие “инженерное дело”, представляющее собой совокупность знаний и умений в самых разных областях техники [1, с. 41].

Со второй половины XVII в. людей как будто охватывает страсть к изобретениям, жажда новых промышленных открытий. Один из современников (Лампрехт) отмечает: “Искали *perpetum mobile*, старались создавать всякого рода замысловатые приспособления, поразительную смесь в виде фонтанов в садах или часов с музыкой и появлением фигур в определенное время; играя и переливаясь через край, фантастически развивались новые стремления механики в области изобретений” [1, с. 43].

Появление машинной индустрии совершает поистине революционный переворот в инженерном деле, что позволяет заявить о вступлении профессии в институциональную стадию с распространением капиталистического способа производства. Именно эпоха машинной индустрии порождает инженера в современном смысле слова [1, с. 43].

С конца XVII в. во все ускоряющемся темпе развивается прикладная наука, которая “снисходит” к потребностям промышленности. Появляется обширная техническая литература. Создаются новые институты – школы прикладных наук, которые выпускают новый тип инженера – профессионала, обогащенного не только разнообразными знаниями, но и сознанием своей полезности [1, с. 42].

С этого времени инженерное дело как профессия становится зависимым от формальных исследований и целенаправленного обучения. Школы прикладных наук, получавшие все большее распространение, также способствовали переходу профессии на институционально оформленную

стадию. Теперь появились инженеры-профессионалы, имеющие формальные удостоверения своей компетентности и стремящиеся защищать свои профессиональные права и привилегии [4, с. 143].

Возникла необходимость создания профессиональной инженерной ассоциации, которая появилась в Англии в 1771 г. и получила название “Общество гражданских инженеров”. Основной целью этой организации был провозглашен обмен мнениями в области инженерного дела. Однако это общество не удовлетворяло профессиональных потребностей молодых инженеров, которые в 1818 г. образовали свой институт гражданских инженеров, основной целью которого была помощь в приобретении профессиональных инженерных знаний [2, с.13]. Но развитие и использование техники в то время шли настолько быстрыми темпами, что институт не успевал осуществлять взятую на себя задачу. Дж. Стефенсон – известнейший в Англии изобретатель паровоза – основал в 1847 г. новый институт инженеров-механиков. Впоследствии возник еще ряд институтов: в 1860 г. – институт морских архитекторов, в 1871 г. – институт инженеров-электриков и т.п. [2, с.19].

Задача инженерного образования включает в себя подготовку выпускников к успешной профессиональной деятельности, а значит, формирование у студентов предметной компетентности, понимания социального контекста и стремления к инновациям. Для повышения уровня производительности, предпринимательства и лидерства в условиях возрастающей технологической сложности объектов, процессов и систем, существенными становятся соответствующие знания, навыки и личностные качества. Во всем мире признается, что студентов технических вузов необходимо лучше готовить к будущей профессиональной инженерной деятельности, что возможно только при условии системного реформирования инженерного образования [3, с.13].

## Литература

1. Боголюбов, А. Н. Механика в истории человечества [Текст] / А. Н. Боголюбов. – М. : Наука, 1978. – С. 43–44.
2. Козлов, Б. И. Задачи инженерного образования [Текст] / Б. И. Козлов // Вопросы истории естествознания и техники. – 1984. – № 3. – С. 19–20.
3. Линенко, О. А. Категория «Инженерная деятельность» и профессионально-психологический портрет личности инженера [Текст] / О. А. Линенко // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 5. – С. 10–16.
4. Морозов, В. В. История инженерной деятельности [Текст] / В. В. Морозов, В. И. Николаенко. – М. : [б. и.]. – 1983 – 245 с.
5. Engineering [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://en.wikipedia.org/wiki/Engineering>.

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Левченко Виктор Николаевич**

кандидат технических наук, проректор

**Загоруйко Тамара Ивановна**

доцент кафедры иностранных языков

**Кабак Юлия Владимировна**

ассистент кафедры иностранных языков

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и  
архитектуры», г. Макеевка, ДНР**

**Аннотация.** В статье обосновывается важность профессионального воспитания как неотъемлемой составляющей процесса подготовки будущих специалистов. Подчёркиваются требования, предъявляемые к выпускнику технического вуза сегодня. Рассматриваются вопросы, связанные с организацией профессионального воспитания в рамках учебного процесса, а также формы проведения этой работы во внеучебное время, приведены примеры некоторых интересных форм этой работы.

**Ключевые слова:** профессиональное воспитание, студент, становление личности, воспитательное воздействие.

Воспитание студенческой молодёжи сегодня – одно из важнейших направлений работы высших учебных заведений. В документах по государственной молодёжной политике особое внимание уделяется усилению воспитательной составляющей образовательного процесса. Воспитание студенческой молодёжи имеет важное социально-экономическое, политическое и духовно-нравственное значение для современного общества, т.к. студенчество – это наиболее образованная часть молодёжи, на которую



государство возлагает большие надежды, связанные с дальнейшим развитием демократического общества и государства.

Вместе с тем происходит «массовизация высшего образования. Ещё, казалось бы, совсем недавно человек, получивший высшее образование, имел на рынке труда неоспоримые конкурентные преимущества просто в силу того, что высшее образование имела относительно небольшая часть трудоспособного населения. Теперь ситуация резко изменилась» [4, с. 71]. В силу этого затягивается выход молодых специалистов на рынок труда.

Современный студент должен постоянно ориентироваться на своё будущее и формировать свой творческий потенциал. Общество не в состоянии развиваться без учёта ценностных устремлений человека. Образование призвано помогать саморазвитию человека, а не подменять его [3, с. 36]. Отношение к учёбе как главному труду студента – является основным критерием его социальной зрелости. Воспитательный процесс в вузах, т. е. воспитание студентов, осуществляется в разнообразной и насыщенной противоречивыми явлениями жизни и при активном участии самих студентов в различных сферах жизни общества. Поэтому профессиональное воспитание занимает одно из первых мест в системе направлений, форм и средств воспитательной работы в вузе. Потребность общества в специалистах, обладающих такими профессионально важными качествами, как коммуникабельность, профессионализм, организаторские способности, лидерские качества, компетентность и мастерство, неоспорима. Вместе с тем, необходимо повышать социальный и культурный потенциал обучающихся, формировать общечеловеческие ценности у молодого поколения.

Исходя из социального заказа общества, вопросами профессионального воспитания сегодня занимаются философы, педагоги, психологи и социологи. Анализ современной научной литературы и педагогической практики профессионального воспитания будущих специалистов в техническом вузе указывает на недостаточное внимание к решению задач, связанных с формированием данных качеств в процессе профессионального воспитания и

недостаточной разработанностью педагогических условий профессионального воспитания в техническом вузе.

Поэтому профессиональное воспитание приобретает особую актуальность и должно выступать как целенаправленный педагогический процесс формирования совокупности профессионально важных качеств у будущих специалистов, освоения ими содержания будущей профессиональной деятельности [1, с. 262].

Эффективность воспитательной работы в вузе, в значительной степени зависит от уровня обеспечения органического единства учебного и воспитательного процесса. Все, изучаемые в вузе дисциплины, призваны способствовать как профессиональному, так и духовно-нравственному становлению будущих специалистов. Воспитательный потенциал учебных дисциплин состоит из возможностей, заложенных в содержании дисциплины и способствующих профессиональному и личностному становлению студентов.

Гуманитарные и социально-экономические дисциплины содержат наибольшие возможности для формирования мировоззренческих установок, духовно-нравственных принципов и развитию интереса к участию в решении социально-политических проблем. Наряду с этим гуманитарные дисциплины, которые, по существу, одинаковы для технических вузов, открывают возможности и для профессионального роста будущих специалистов. Обучение профессиональному деловому языку – чрезвычайно важная составляющая профессиональной подготовки. В курсе иностранного языка студенты старших курсов, читая оригинальную литературу по специальности, получают дополнительную информацию о достижениях в их области за рубежом.

Назначение циклов естественнонаучных и профессиональных дисциплин – дать будущему специалисту фундаментальные знания в области профессиональной деятельности, что позволяет ему ориентироваться в рамках своей профессии, обеспечит знаниями необходимыми для освоения новой техники и технологий. Вместе с тем, программы этих учебных дисциплин также содержат мировоззренческие аспекты и воспитательные элементы

(например, пропаганда научных достижений учёных данного учебного заведения) и задача преподавателей выявлять и реализовать воспитательные возможности этих учебных дисциплин. Но анализ практики показывает, что, на самом деле, воспитательному потенциалу учебного процесса уделяется недостаточно внимания.

Отсюда задача - усиление воспитывающей функции учебных общенаучных и специальных дисциплин. Для усиления воспитательной функции данных дисциплин можно рекомендовать составление планов мировоззренческой подготовки в процессе преподавания общетеоретических и специальных дисциплин. Такой план был разработан в Донбасской национальной академии строительства и архитектуры и есть хорошие примеры, когда учебный и воспитательный процессы взаимосвязаны и тем самым положительным образом влияют на подготовку специалистов.

Профессиональная направленность обучения реализуется благодаря усилению связи обучения с жизнью, включению студентов в общественную деятельность производственных коллективов, формированием их профессионального менталитета. Очень важны в этой работе приглашения производственников для чтения лекций и проведения бесед со студентами, а также посещение выставок, представляющих профессиональный интерес для студентов. Производственные практики всех видов – ещё один компонент обучения, который позволяет успешное сочетание профессиональной подготовки с элементами воспитания, также как и дисциплины «Введение в специальность» и «История инженерной деятельности», читаемые для студентов первого курса». Какой бы профессии не обучался студент, руководствоваться надо тем, что воспитываем мы, прежде всего, человека, профессиональное становление которого зависит от его общей культуры.

В вопросах организации профессионального воспитания вне рамок учебного процесса вузы ищут свои формы и средства.

По нашему мнению, мероприятие, которое также может стать важной вехой в профессиональном воспитании – это дни кафедр. День кафедры

предполагает активнейшее участие в её проведении самих студентов, демонстрацию их творческого потенциала, совместное творчество преподавателей и студентов. Хорошие резервы для организации профессионального воспитания и неформального общения со студентами заложены в академических часах. Ежегодно, составляя график тематических академических часов, совет по воспитательной работе обращается к факультетам и кафедрам с просьбой предложить темы и лекторов для бесед в группах. Проведение бесед преподавателями других факультетов и кафедр по темам, не предусмотренным учебным планом данной специальности, позволяет расширить область профессиональных знаний студентов. Кураторские часы – это как раз то время и место, где открываются хорошие возможности, чтобы организовать работу по профессиональному воспитанию и студентов младших курсов через проведение встреч с ведущими специалистами выпускающих кафедр. Кроме того, заслуживает внимания опыт проведения интересных конкурсов, интеллектуальных турниров, дискуссий и интересных предметных олимпиад для повышения заинтересованности студентов к изучаемым предметам. Эффективными формами работы в профессиональном воспитании студентов являются клубы интересных встреч и круглые столы с представителями производственных коллективов и местной администрации.

Профессиональное воспитание предполагает и воспитание лидерских качеств у будущих специалистов, умение организовать работу команды и самому уметь работать в команде. Поэтому привлечение студентов к самому активному участию в деятельности студенческих организаций и объединений вуза и города - также неотъемлемый элемент профессиональной подготовки. Таким образом, требует развития структура студенческого самоуправления на уровне групп, чтобы у каждого студента было конкретное поручение, которое давало бы ему возможности для приобретения деловых качеств и морального совершенствования [2, с. 215]. Прекрасным примером объединения служения обществу и профессиональных интересов является работа студентов по восстановлению социальных объектов и волонёрское движение. Именно такая

работа студентов способствует их гражданскому становлению наряду с приобретением профессиональных знаний и навыков.

Таким образом, рассматривать профессиональное воспитание, как самообразующийся процесс не верно. Являясь неотъемлемым компонентом профессионального образования, дополняя приобретение знаний по специальности, процесс профессионального воспитания, т. е. приобретение личностных качеств необходимых для успешной будущей деятельности должен быть таким же плановым, как и сам учебный процесс.

### **Литература**

1. Вяткина И.В. Роль интеграции учебной и внеаудиторной деятельности в профессиональном воспитании студентов в техническом вузе / И.В. Вяткина // Казань: Вестник технологического университета. – 2011. – № 3. – С. 262.

2. Горбасенко С. Влияние воспитательной работы в вузе на формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологий. / С. Горбасенко // Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу». – Спецвипуск 12 – Слов'янськ: Донбаський державний педагогічний університет – 2013 С. 211 – 218.

3. Мелик-Гайказян И.В., Роготнева Е.Н. Две стороны эффективности образовательных систем // Образование в Сибири. – 2005. - № 13. – С. 36 - 41.

4. Роготнева Е.Н., Карташова А.А. Трудности диалога между социальным инструментом образования и обществом / Материалы X международной научно-практической конференции: «Наука и техника: шаг в будущее – 2014». - Прага: Образование и наука, 2014. – т. 17 Педагогика – С. 68 – 71.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

**Лобкова Ирина Владимировна**

старший преподаватель

**ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени  
Владимира Даля», Краснодонский факультет инженерии и  
менеджмента, г. Краснодон, ЛНР**

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные характеристики информационных технологий, используемых в высшем профессиональном образовании. Обоснована целесообразность использования мультимедиа технологий в преподавании гуманитарных дисциплин, в частности, дисциплины «Русский язык в сфере профессиональной коммуникации». Предложена структура мультимедийного курса. Представлены результаты работы мультимедийного программного комплекса на этапе проведения входного контроля.

**Ключевые слова:** информационные технологии, мультимедийный курс, программный комплекс, тестирование, входной контроль.

В современном обществе информационные технологии являются одним из главных факторов, которые определяют интенсивное и качественное развитие системы образования. Использование современных информационных технологий в высшем профессиональном образовании является одной из наиболее важных и устойчивых тенденций развития образовательного процесса. В процессе подготовки высококвалифицированных специалистов существует необходимость предоставления им широкого доступа к новым информационным технологиям, программным комплексам, которые используются для обучения профессионального развития.

Основными характеристиками информационных технологий являются:

а) формирование многокомпонентной информационной среды, состоящей из программных и аппаратных средств и объединяющей различные виды информации: текст, изображение, видео, графика, звук;

б) хранение, передача и использование больших объёмов информации;

в) стандартизация и эффективные методы обработки информации.

Одним из видов информационных технологий являются мультимедиа технологии. Мультимедиа являются перспективным направлением использования информационных технологий в образовании [2].

Целесообразность использования мультимедиа технологий в образовательном процессе связана с дальнейшим развитием информатизации и повсеместным распространением всемирной компьютерной сети Интернет. Целесообразность использования мультимедиа технологий обусловлена тем, что процесс модернизации современной высшей школы требует формирования у студентов компетентности, которая предполагает умение самостоятельно получать знания, используя различные источники.

Лекция, разработанная на основе мультимедиа технологий, – это тематически и логически связанная последовательность информационных объектов, демонстрируемая на экране или мониторе. В ходе лекции могут использоваться различные информационные объекты: изображения (слайды), звуковые и видеофрагменты. Эффективность работы со слайдами, картинками, видеолекциями и другими демонстрационными материалами будет намного выше, если дополнительно использовать схемы и таблицы. После таких занятий изученный материал остаётся в памяти как яркий образ и помогает преподавателю стимулировать познавательную активность студента [3].

Использовать такие материалы можно на различных типах занятий: закрепления знаний, практических умений и навыков, повторения и систематизации знаний, оценки и проверки полученных знаний.

Использование информационно-компьютерных технологий открывает для преподавателя новые возможности в преподавании своего предмета.

Изучение любой дисциплины с использованием мультимедиа дает возможность для размышления и участия в создании элементов занятия (подготовка собственных презентаций по теме), что способствует развитию интереса студентов к предмету. Классические и интегрированные занятия в сопровождении мультимедийных презентаций, on-line тестов и программных продуктов позволяют студентам углубить знания, полученные ранее.

Для систематизации знаний, оценки и проверки полученных знаний целесообразно создавать мультимедийные курсы. Структурная модель мультимедийного курса представлена на рис.1

В структуре мультимедийного курса предусматривается для измерения качества знаний в образовании применять различные виды контроля, используя тестирование [1]:

- а) входной контроль предназначен для определения начального уровня знаний;
- б) текущий контроль – для проверки степени усвоения студентами содержания обучения, а также степени готовности к изучению последующего материала;
- в) рубежный контроль проводится обычно после изучения логически законченной части программы дисциплины;
- г) самоконтроль, используемый для самостоятельного обучения и выявления пробелов в изучении дисциплины.

Данные методы контроля знаний лучше всего могут быть подвергнуты автоматизации. Использование тестовых технологий для данных методов контроля знаний лучше решают задачу контроля теоретических знаний (терминов и определений) и стандартных действий.

В качестве примера рассмотрим использование автоматизированного тестирования для входного контроля по дисциплине «Русский язык в сфере профессиональной коммуникации». Данная дисциплина преподаётся студентам экономических и технических специальностей на Краснодарском факультете инженерии и менеджмента ЛНУ им. В. Даля.



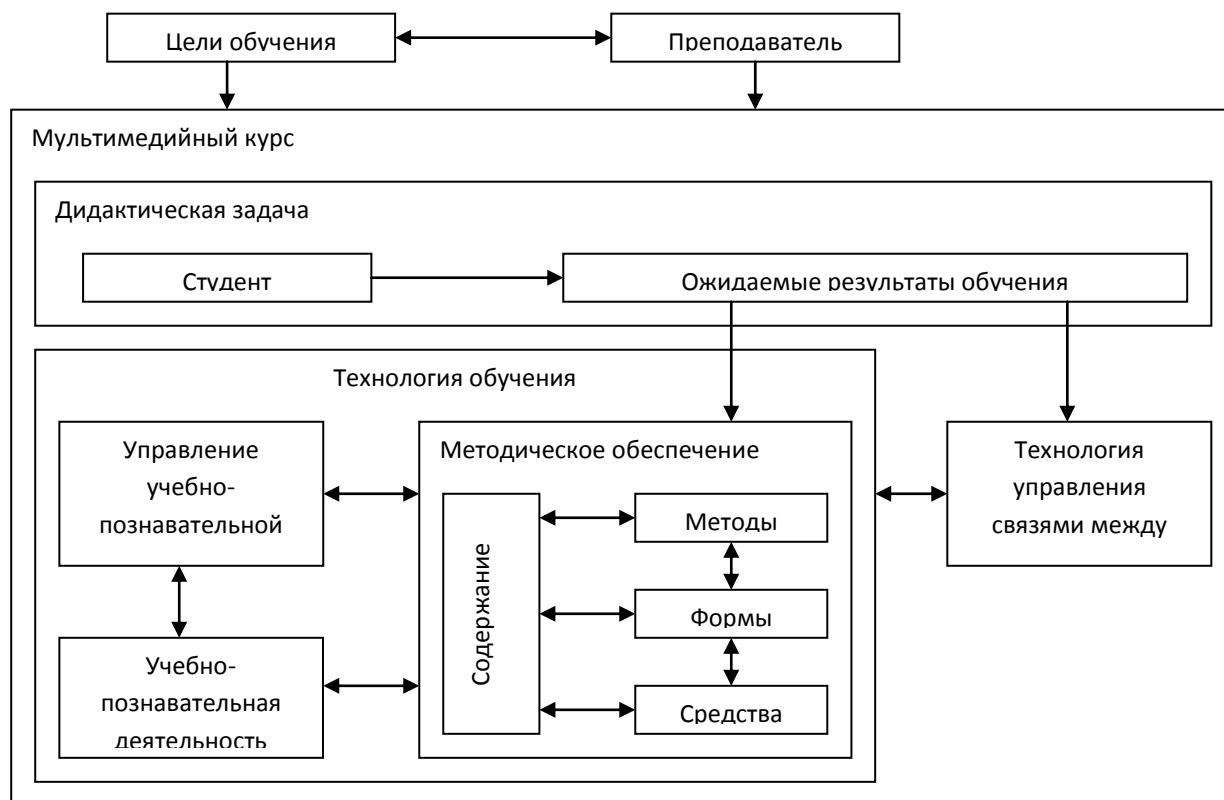


Рисунок 1 – Структурная модель мультимедийного курса

На входном контроле студентам предлагаются тесты трех уровней сложности, содержащие вопросы на орфографические, пунктуационные, грамматические языковые нормы. На тестирование студентам отводится 45 минут. По окончании тестирования преподавателю программным комплексом предоставляется следующая информация.

1. Количество правильных ответов, сделанных каждым из студентов, а также общая информация о качестве знаний в группе (рис. 2).

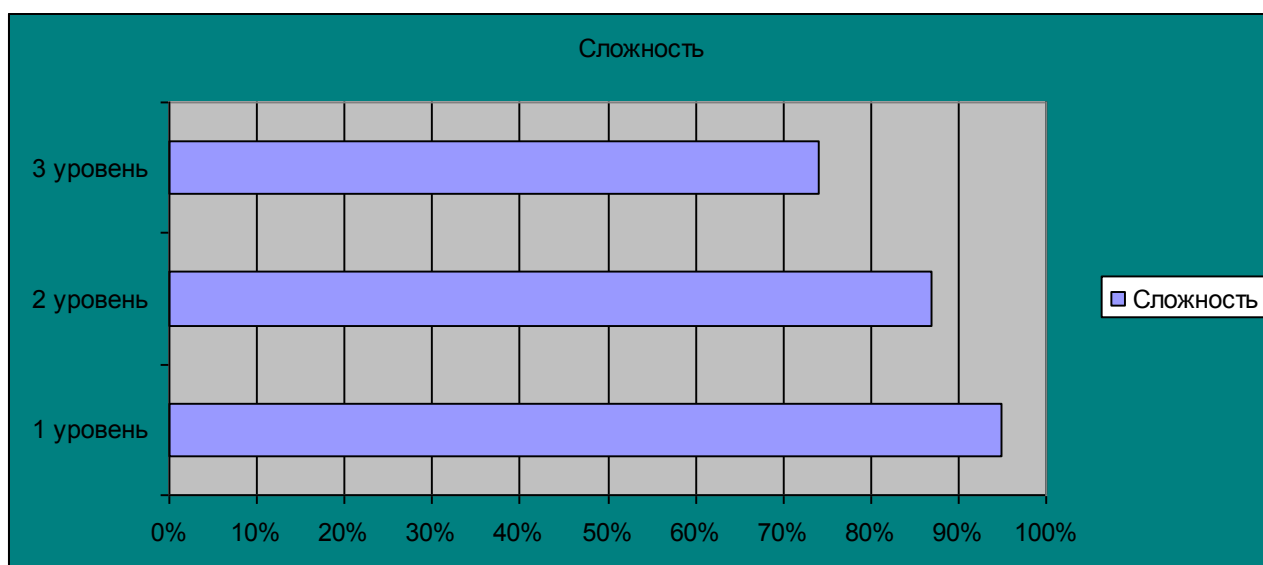


Рисунок 2 – Общая информация о качестве знаний в группе

2. Темы, в которых студенты допустили ошибки и которые им необходимо дополнительно изучить (рис. 3).

Информация о темах для дополнительного изучения		
Студент	Группа	Название темы
Боярский Сергеевич	К-116	Особенности произношения гласных и согласных звуков
Букреева Владимировна	К-116	Особенности произношения гласных и согласных звуков
Волченко Геннадиевна	К-116	Согласование подлежащего со сказуемым
Гринев Николаевич	К-116	Употребления обстоятельств, выраженных деепричастным оборотом
Касеева Валерьевна	К-116	Пунктуация в предложениях с прямой и косвенной речью
Лахно Юрьевич	К-116	Согласование подлежащего со сказуемым

Рисунок 3 – Фрагмент таблицы, выдаваемой программным комплексом о темах для дополнительного изучения

3. Темы, в которых большинство студентов сделали ошибки и на которые необходимо обратить внимание преподавателю на занятиях.

Таким образом, мультимедиа технологии целесообразно использовать в преподавании дисциплин гуманитарного цикла для студентов экономических и

технических специальностей. Использование автоматизированного тестирования качества знаний на этапе входного контроля позволяет более эффективно выявить сильные и слабые стороны студентов по сравнению с традиционными методами контроля.

### **Литература**

1. Григорьева, Е.Г., Трубина, М.А., Черемных, А.В. Проблемы и решения компьютерного тестирования [Текст] / Е.Г. Григорьева // Ученые записки Российского государственного гидрометеорологического университета. – 2010. - № 14. – С. 187-198.

2. Стариков, Д.А. Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в образовательный процесс вуза [Текст] / Д.А. Стариков. // Образование и наука. – 2009. - № 9. - С. 55 – 62.

3. Шишикина, А.А., Нацвалова, М.Ю. Мультимедийные технологии как средство повышения эффективности обучения в высшей школе [Текст] / А.А. Шишикина // Качество в производственных и социально-экономических системах (сборник научных трудов 2-ой Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию Юго-Западного государственного университета: в 2-х томах). Ответственный редактор Павлов Е.В. – Т. 2. – 2014. – С. 431 – 434.

## ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

**Миклашевич Нина Васильевна**

заведующая кафедрой иностранных языков,

кандидат педагогических наук, доцент

**Шамрай Лилла Ивановна**

старший преподаватель кафедры иностранных языков

**Шкробова Ирина Анатольевна**

начальник Центра дистанционного обучения и тестирования,

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры», г. Макеевка, ДНР**

**Аннотация.** В статье рассмотрены подходы и способы моделирования процесса обучения студентов высшего учебного заведения, а также построения модели обучающегося. Авторы статьи утверждают, что моделирование, широко применяемое в современной науке, можно использовать при анализе процесса обучения для раскрытия структуры умственных действий, процесса совершенствования интеллекта и на этой основе подойти к более оптимальной организации процесса подготовки будущего специалиста.

**Ключевые слова:** методика моделирования, технологии обучения, педагогические системы, искусственный интеллект, подготовка специалиста, эффективность педагогической деятельности, петля обратной связи.

Модель обучающегося является одним из центральных понятий современной педагогики. Это понятие возникло в компьютерных технологиях обучения и было вызвано необходимостью формализовать представление об обучающемся. Исследования ученых в области психологии и компьютерных технологий обучения дали новый импульс развитию этого направления, превратили его в объект глубоких исследований и перевели его на качественно новый уровень. В настоящее время моделирование процесса обучения и самого

обучающегося является направлением искусственного интеллекта в обучении и объектом исследования психологической науки [1, с. 26].

Попытки создать теорию обучения в высшей школе, которая отражала бы причинно-следственные отношения в обучении и формировании специалиста, теорию, которая бы направляла учебный процесс, без учета больших возможностей, которые открывает моделирование, очевидно, не могли бы быть в достаточной мере успешными [2, с. 18].

Преимущество психологии относительно моделирования, как утверждают ученые [1, с. 34], заключается в том, что она не только провозглашает эти идеи, но и обеспечивает педагога методическим и терминологическим инструментом для их реализации. Можно выделить две ключевые идеи психологии в педагогике: 1) педагогическое мастерство может быть смоделировано, формализовано (структурировано) и превращено в систему пошаговых процедур, то есть в технологию; 2) для повышения эффективности и экологичности педагогической деятельности ее следует ориентировать не только на педагогические цели, но и особенности ментальной модели обучаемого [1, с. 36]. Методика моделирования внешнего и внутреннего поведения и их коммутации при обработке информации, моделирование эффективных коммуникационных систем и закономерностей их развития, разработанные психологами, являются мощным инструментом для перехода процесса обучения на качественно новый уровень [1, с. 46].

Ступив на путь использования моделирования для анализа процесса обучения, следует иметь в виду, что современное моделирование неразрывно связано с кибернетизацией тех наук, где оно применяется, более того именно кибернетизация способствует превращению моделирования в важный общенаучный метод. «... Если бы удалось построить практические и достаточно полные модели, на их базе можно было бы создавать и совершенствовать действительно обоснованные дидактические модели, позволяющие оптимизировать педагогический процесс вообще, групповое и индивидуальное обучение в частности» [2, с. 29].

В последние годы психологическая наука испытывает сильное влияние кибернетики и вместе с «традиционными специалистами по изучению мышления – философами, психологами, логиками – к этой работе активно включились и кибернетики» [3, с. 7], это дает возможность при совершенствовании теории обучения в высшей школе опираться на исследования, проводимые кибернетиками в области создания искусственного интеллекта.

И. П. Подласый и В. И. Чепелев указывают на то, что «использование кибернетических принципов системно-структурного подхода открывает принципиально новые методологические возможности для анализа педагогических систем и процессов» [4, с. 9].

Процесс формирования специалиста в вузе, говоря языком кибернетики, можно рассматривать как процесс обучения сложной, большой системы кибернетического типа [5, с. 33]. Поэтому есть основания полагать, что моделирование, широко применяемое в современной науке, можно использовать при анализе процесса обучения для раскрытия структуры умственных действий, процесса совершенствования интеллекта и на этой основе подойти к более оптимальному решению этого вопроса.

Моделью эффективного достижения целей является модель TOTE – Тест – Операция – Тест – выход (Exit) [1, с. 50]. Процесс моделирования строится вокруг обнаружения программы, с помощью которой тот или иной человек обеспечивает эффективность своих действий. Базовая структура таких программ связана с элементами модели TOTE. Данная модель является петлей обратной связи между: целями, набором средств для достижения этих целей и данными, на основе которых оценивается степень продвижения к поставленным в процессе обучения целям [1, с. 57].

Во время первого теста мы определяем нашу цель, то чего мы хотим достичь. Во время второго – определяем, на каком этапе мы сейчас находимся. Операции, которые мы выполняем, направленные на уменьшение разницы между первым и вторым тестом. Выход определяет условие перехода к

следующей цели (при совпадении тестов, после совпадения определенного количества времени, при обнаружении более желаемой цели и т.д.).

В зависимости от результата того или иного теста (проверки) будут активированы или мобилизованы различные виды операций. Для достижения конкретной цели может потребоваться целый ряд различных действий.

Тот или иной процесс может состоять из ряда моделей TOTE макро - и микроуровней:

- Введение (тест, цели, задачи) – это оценка, которая начинает стратегию. Она устанавливает «критерии», «подпитки вперед» и используется в качестве стандарта для второго теста.

- Обработка информации (операция) – получает доступ к данным, запоминая, создавая или собирая информацию, которая нужна стратегии из внутреннего или внешнего мира.

Обратная связь (тест) – сравнение полученных данных с критериями первого теста (имеющееся и желаемое состояние).

- Выход – или «точка решения», или «точка выбора» – это репрезентация результата теста.

Эта модель является схемой действий для отслеживания человеческой субъективности, начиная с раздражителей и дальше, в процессе внутренней обработки данных. При этом наблюдается определенная последовательность реакций: проверка или проба (Testing) – выход (Exiting). Эта модель является классической петлей обратной связи, с помощью которой мы систематически меняем состояние.

Процесс обучения, как управляемый по принципу обратной связи (рис. 1.), состоящий из операций, носит дуальный характер: в нем формируется не только его выход – знание того, кто обучается, но и реализация самого процесса обучения, которая в итоге определяется требованиями к знаниям обучающегося, их начальным состоянием и способностями студента [6, с. 39].

Согласно модели TOTE, интеллектуальные ментальные процессы структурированы вокруг петли обратной связи на основе базовой трехэтапной

программы: 1) постановка целей (сознательная или неосознанная), 2) использование тестов или доказательств для оценки продвижения по направлению к цели, 3) набор последовательных действий, которые помогут двигаться к цели при различных условиях [1, с. 67]. С помощью петли обратной связи мы получаем информацию об изменении нашего местонахождения относительно цели. Именно благодаря этой петле модель ТОТЕ стала такой эффективной. Она позволяет нам делать именно те шаги, которые непосредственно приближают нас к желаемому результату или вовремя отказаться от труднодоступной цели в пользу более реальной [7, с. 134].

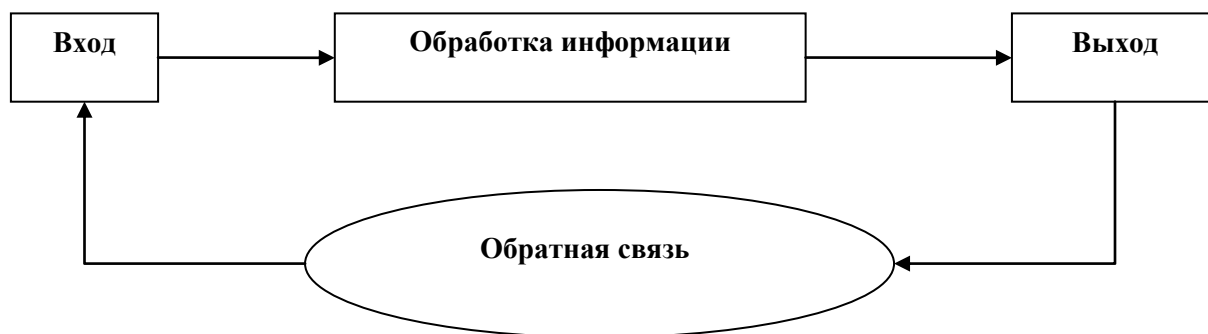


Рис. 1. Петля обратной связи

В соответствии с моделью ТОТЕ, обучающийся, как правило, влияет на состояние, изменяя его в интересах достижения цели. Текущее состояние постоянно проверяется на основе какой-либо характеристики или критерия, определяя, достигнута ли цель. Дальнейшие свои цели обучающийся корректирует в соответствии с результатом. То есть обучающийся прежде всего проверяет свое отношение к цели. Если цель еще не достигнута, реакцией будет какое-либо изменение действий. Таким же образом проверяется полученный результат и в случае успеха, обучающийся переходит к следующему этапу. В противном случае действия вновь корректируются и процесс повторяется с самого начала.



Образовательный процесс является некоторым циклом – проблемная ситуация, деятельность обучающегося относительно анализа ситуации и постановки проблемы, решение проблемы, рефлексия способа решения и самоизменения. Многократное прохождение обучающимся этого цикла обеспечивает развитие способностей, рост его самостоятельности и субъективности [8, с. 89].

Необходимо отметить, что для инженера-строителя принцип построения и работы модели ТОТЕ является особенно близким и понятным, поскольку вся его профессиональная деятельность, начиная от постановки цели, выполнения проектирования, проведения инженерных расчетов и заканчивая организацией работ по строительству определенного объекта, осуществляется по принципу петли обратной связи. Не вдаваясь в подробности описания минипетель (миницилей) обратной связи в деятельности инженера-строителя по организации возведения любого строительного объекта, схему его деятельности в виде модели ТОТЕ можно представить следующим образом:

Состав и содержание проекта по строительству объектов гражданского и производственного назначения:

1. Исходные данные для проектирования (Тест – постановка цели и определение задач, условий и этапов его выполнения): архитектурно-планировочное задание (АПЗ); технические условия инженерного обеспечения объекта (ТУ); задание на проектирование (перечень основных данных и требований) в соответствии с Государственными строительными нормами [9, с. 16].

2. Работы по выполнению проектирования (Операция): эскизный проект (ЭП) технико-экономическое обоснование (ТЭО) технико-экономический расчет (ТЭР); проект (П); рабочий проект (РП) рабочая документация (РД).

3. Экспертная проверка качества выполненных проектных решений и соблюдение требований нормативных документов в соответствии с законодательством (Тест).

4. Утверждение проекта. Организация строительства (Выход).

Рассмотренная модель была положена в основу организации процесса дистанционного обучения студентов инженерно-строительного профиля [10, с. 128-212] и показала высокую эффективность подготовки будущих специалистов.

### Литература

1. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2000. – 163 с.
2. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1985. – 198 с.
3. Системотехника и искусствовметрия: Современ. зарубеж. исслед. : сб. переводов / Под ред. Ю. М. Лотмана и В. Н. Петрова. – М. : Мир, 1972. – 364 с.
4. Чепелев В. И. Педагогика и кибернетика / В. И. Чепелев, И. П. Подласый. – К. : Знання, 1972. – 93 с.
5. Александров Е. А. Основы теории эвристических решений / Е. А. Александров. – М. : Советское радио, 1975. – 249 с.
6. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел : Орловский государственный технический университет, 2000. – 145 с.
7. Гриндер Д. Из лягушек – в принцы / Д. Гриндер, Р. Бэндлер. – 2-е изд. – Воронеж : МОДЭК, 1994. – 208 с.
8. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / С. А. Щенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская [и др.]. – 2-е изд., испр. – М. : Дрофа, 2006. – 591 с., [1] с. : ил. – (Информационные технологии в образовании).
9. Горностаева И. Н. Формирование профессионально важных качеств личности будущих менеджеров : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 теория и методика профессионального образования / И. Н. Горностаева ; Брянский государственный технический университет – Брянск, 2002. – 247 с.
10. Міклашевич Н. В. Організація процесу дистанційного навчання майбутніх фахівців інженерно-будівельного профілю у вищому навчальному

закладі: Дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. В. Міклашевич ; Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” – Луганськ – 2012. – 271 с.

## THE RELEVANCE OF THE STUDY ON THE ADAPTATION OF UNIVERSITIES TO THE NEEDS OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Надьярная Алина Евгеньевна,

ассистент

ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия  
строительства и архитектуры», г. Макеевка, ДНР

**Abstract.** The article gives an overview of the scientific research devoted to the adaptation of buildings of universities to the needs of young people with disabilities. The author of the article reveals the urgency of the topic of scientific research, the goal and hypothesis of the research is being developed, and the research tasks and methods for their solution are determined. On the basis of the developed program, a conclusion is drawn about the multifaceted nature of the problem and the appropriateness of the subject matter of scientific research. Based on the developed research program, a conclusion is drawn on the multifaceted nature of the problem and the appropriateness of the subject matter of scientific research.

**Keywords:** adaptation, youth with disability, specific needs, convenience and safety of movement.

**The statement of the problem and its connection with important social and scientific tasks.** At present in the Donbass arises an extremely important issue of obtaining higher education for young people with disabilities. In accordance with the law of the Donetsk People's Republic "On the Social Protection of Disabled People" adopted in 2015, one of the most important elements of the social protection of disabled people is their rehabilitation, which is a combination of medical, psychological, pedagogical, educational and socio-economic measures [1]. One of the most effective mechanisms for improving the social status and protection of disabled people is to obtain a full-fledged higher education.

In this connection, the problem of adapting existing buildings of universities to the needs of the youth with disabilities is especially acute. To solve this problem, it is necessary to consider many different aspects, including social, legal, ergonomic, as well as psychological, medical, and, directly, architectural planning.

For this reason, the subject of scientific research is timely and relevant.

**The degree of scientific elaboration of the problem.** The research subject includes analysis of works that reveal the essence of adaptation of architectural and planning decisions of universities to the needs of young people with disabilities, as well as works related to the study of disability concepts, the specific social status of people with disabilities, and the problems of accessibility of universities for this category.

**The object of research** is universities, fully or partially adapted to the needs of young people with disabilities, as well as other types of facilities with similar functions.

**The subject of the research** can be considered the adaptation of architectural and planning decisions of universities to the needs of young people with disabilities[7, p. 109-118].

Achievement of the set goal and formulated hypothesis of the research provides for the solution of the following tasks:

- to study the basic prerequisites and factors that make it necessary to adapt the architectural and planning decisions of universities to the needs of the youth with disabilities;
- on the basis of the having studied prerequisites and factors to formulate the main groups of requirements for the adaptation of architectural and planning decisions of universities to the needs of the youth with disabilities;
- from the position of having formulated groups of requirements to analyze the foreign and domestic experience of reorganizing universities in accordance with the design requirements for people with disabilities;

- based on the systematization and classification of the analyzed data, to identify progressive trends and directions in terms of the organization of tuition conditions for young people with disabilities;
- to develop principles and techniques for adapting architectural and planning decisions of universities to the needs of young people with disabilities;
- on the basis of generalization of the results of the completed studies, to develop the principles of the architectural and planning organization of universities, taking into account the needs of young people with disabilities.

In accordance with the logic of scientific research, the development of research methodology is carried out. It is a complex of theoretical and empirical methods, the combination of which makes it possible to study with the greatest certainty complex and multifunctional objects:

- study of literary, design, electronic and other information sources on the research topic;
- full-scale surveys of the objects under consideration, including photographic fixation;
- a sociological survey of faculty and staff of universities on pre-prepared questionnaires;
- critical, comparative and other types of analysis of collected data on the research topic;
- the systematization and classification of identified and analyzed data and their subsequent evaluation;
- generalization of the data obtained and analyzed;
- logical modeling.

**The expected result of the research** is the adaptation of architectural and planning decisions of universities, taking into account the specific needs of the youth with disabilities, the proposal of a universal model of higher school for young people with disabilities.

**The solution of the new scientific task**, expanding the existing boundaries of knowledge in the field of architecture, is reflected in the scientific novelty of the

study. In our study, it is planned to develop for the first time scientifically grounded principles and methods for adapting architectural and planning decisions of universities that take into account the specific needs of young people with various physical disabilities, to build a generalized logical model of the architectural and planning organization of universities that takes into account the needs of young people with physical disabilities different character and degree of expression.

In this connection, it seems appropriate to cover the short results of experimental design on this issue in this article. The result of this experimental design is the testing of the established principles and techniques by adapting DonNACEA to the needs of young people with disabilities.

The carried out approbation of the basic principles and techniques allowed to provide a barrier-free environment for young people with disabilities at such levels [8, p. 13-22]:

- at the town-planning level (providing a convenient and safe route on the territory of the Academy);
- at the level of functional units and zones of the Academy (from zoning to the territory and ending with the functional and planning zoning of the Academy buildings);
- at the architectural and planning level (the inclusion in the planning organization of educational, residential, and service buildings of rehabilitation and medical facilities);
- at the constructive and technical level (the construction of ramps in the entrance areas, the device of a special coating for fixing wheelchairs, the device of curbs of height to facilitate the orientation of blind and visually impaired people, the construction of a tactile-relief pavement on the main routes of these people, the installation of flashlights, landing of scalding colors for the identification of zones, the construction of canopies in the territory, the installation of the necessary tactile, sound, lighting and other equipment directly in Internal spaces of the Academy) (Fig. 1, 2);



Figure 1. General view of the entrance area in the first building of DonNACEA.



Figure 2. General view of the entrance area in the third building of DonNACEA.

Design solutions for the improvement of the territory of the Academy, as well as the interiors of the buildings of the DonNACEA training complex, which meet the accessibility requirements for students with disabilities, provide:

- the reach of target visit sites and the unhindered movement within buildings and territories;
- safety of traffic routes (including evacuation and rescue routes), as well as places of residence, maintenance and employment of labor;
- evacuation of people (taking into account the characteristics of disabled people and other low-mobility groups of the population) into the safe area before possible harm to their life and health due to the influence of fire factors;



- timely receipt by all groups of population of high-grade and high-quality information that allows them to navigate in space, use equipment (including for self-service), receive services, participate in the labor and educational process, etc .;
- convenience and comfort of the environment of vital activity for all population groups.

### **Basic generalizations and conclusions.**

Obtaining higher education by young people with disabilities of is an important social task, the solution of which needs special scientific developments on the adaptation of architectural and planning decisions of universities to the needs of young people with disabilities. According the undeveloped normative and scientific base on this subject, we can consider the topic of scientific research relevant.

In this study, the basic principles and methods of adapting higher education institutions to the needs of young people with disabilities were briefly described. And, in conclusion, I would like to draw your attention to the fact that this problem, the solution of which is demonstrated by the example of approbation of the principles and methods of adaptation of the Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture within the framework of experimental design, deserves further in-depth studies.

### **References**

1. О социальной защите инвалидов: закон Донецкой Народной Республики [Электронный ресурс]: [от 15.05.2015] // № 48-ІНС – Режим доступа: <http://dnrsovet.su/zakon-donetskoj-narodnoj-respubliki-o-sotsialnoj-zashhite-invalidov/> - Загол. с экрана.
2. Рекомендации по проектированию окружающей среды, зданий и сооружений с учетом потребностей инвалидов и других маломобильных групп населения [Текст]: Вып. 1. Общие положения/ Минстрой России, Минсоцзащиты России, АО ЦНИИЭП им. Б.С. Мезенцева. — М.: ГП ЦПП, 1996. — 52 с.
3. Ash A., Bellew J., Davies M, Newman T. and Richardson L. Everybody In? The experience of disabled students in colleges of further education [Текст].

Essex: Barnardo's, 1996; Baron S., Phillips R. and Stalker K. Barriers to Training for Disabled Social Work Students // *Disability & Society*. 1996. Vol. 11. № 3. P. 361-377.

4. Low J. Negotiating Identities, Negotiating Environments: an interpretation of the experiences of students with disabilities, *Disability & Society* [Текст]. 1996. № 11 (2). P. 235-248; Leicester M. and Lovell T. Disability Voice: educational experience and disability // *Disability & Society*. 1997. Vol. 12. № 1. P. 111-118.

5. Hoopengarder T. Disability and Work in Poland [Текст] // Human Development Depart / Europe and Central Asia Region. The World Bank. January 2001. P. 19.

6. Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование [Текст] // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 1. С. 115-126.

7. Шолух Н.В. Методология исследования вопросов адаптации архитектурно-планировочных решений высших учебных заведений к потребностям молодежи с инвалидностью[Текст] / Н. В. Шолух, А. Е. Надьярная // Современное промышленное и гражданское строительство, ДонНАСА, Макеевка, 2016, Том 12, Номер 3, 109–118.

8. Шолух Н.В. Проектирование для нужд маломобильных групп населения в фокусе внимания академической науки: опыт донбасской национальной академии строительства и архитектуры [Текст] / Н. В. Шолух, А. В. Анисимов, А. Е. Надьярная, А. В. Бородина // Современное промышленное и гражданское строительство, ДонНАСА, Макеевка, 2016, Том 12, Номер 1, 13–22.

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕДИАТВОРЧЕСТВА  
УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ ПРИ  
РАБОТЕ С ТЕХНОЛОГИЯМИ WEB 2.0 В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ**

**Петрова Светлана Владимировна**

доцент

**ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и  
профессиональной переподготовки работников образования»,  
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация**

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема развития медиатворчества учителя гуманитарно-художественного профиля в системе дополнительного профессионального образования. Развитие разновидностей педагогического медиатворчества рассматривается в процессе создания мультимедийной образовательной среды. Автором выделены этапы работы над МОС при использовании технологий web 2.0 с учетом творческой конструктивной деятельности педагога в процессе повышения квалификации.

**Ключевые слова:** педагогическое медиатворчество, технологии web 2.0, «облачные» сервисы, мультимедийная образовательная среда, повышение квалификации, учитель гуманитарно-художественного профиля.

Современное общество выдвигает высокие требования к личности учителя гуманитарно-художественного профиля как активного творца образовательного пространства, которому недостаточно владеть теорией, методикой и дидактикой своего предмета. Особенности состояния современной образовательной среды характеризуются, прежде всего, увеличением потоков информации, изменением способов ее получения и усилением роли медиа в жизни индивидуума. Тенденция развития современной системы образования формирует становление высоких требований к развитию не только

профессиональных, но, прежде всего, личностных качеств учителя. В профессиональном стандарте педагога (от 18 октября 2013 г. № 544н) выдвигаются требования развития самостоятельности учителя посредством расширения пространства педагогического творчества [5]. В связи с тем, что сформировалась устойчивая тенденция глобализации роли медиаресурсов во всех сферах жизнедеятельности общества целесообразно в системе дополнительного профессионального образования ориентироваться на активное внедрение медиатехнологий в образовательный процесс.

Современному педагогу необходимо включаться в процесс созидательной, творческой деятельности в медийной сфере, создавать предметные результаты своего педагогического труда, связывать процессы проективной деятельности с производством медиатекстов, что, по-мнению Н.Ф. Хилько [6], означает погружение в процесс медиатворчества. Понятие медиатворчества как педагогической категории на сегодняшний день не достаточно раскрыто, в полифонии мнений медиатворчество представляется как процесс непосредственной работы со средствами массовой коммуникации или размещение авторских видео, фото, аудио в блогах сети Интернет и открытое их обсуждение.

В контексте целей, задач и условий системы дополнительного профессионального образования мы определяем новую категорию - *педагогическое медиатворчество*. Сущность педагогического медиатворчества можно определить как особую форму творческого познания, создания и сочетания электронных мультимедийных медиатекстов, непрерывный процесс креативно-конструкторской деятельности учителя гуманитарно-художественного профиля, в значительной степени определяющий степень его профессионального и творческого развития.

По нашему мнению, к основным разновидностям педагогического медиатворчества относятся: 1) *семантическая*; 2) *перцептивная*; 3) *инициативная*.

*Семантическая* разновидность педагогического медиаторчества выражается в умении учителя гуманитарно-художественного профиля адекватно воспринимать готовые медиатексты, анализировать методические и дидактические особенности и степень применимости их в образовательном пространстве. *Перцептивная* разновидность педагогического медиаторчества выражается в способности к анализу валидности образовательных результатов готовых учебных медиатекстов, адаптации и трансформации готовых медиатекстов в соответствии с собственными профессиональными целями. *Инициативная* разновидность педагогического медиаторчества формируется в процессе создания собственных медиатекстов и образовательных сред, затрагивающая умение выстраивать логическую структуру из медиатекстов, устанавливать их целостную взаимосвязь в единстве целей и задач учебного предмета [2].

Развитие педагогического медиаторчества учителя гуманитарно-художественного профиля особенно эффективно при контакте с технологиями web 2.0. В отличие от технологий web1.0, при работе с которыми педагог оставался пассивным пользователем, не имел возможности внести изменение в потребляемый контент, технологии web 2.0 позволяют создать собственное пространство для творчества. Подход, построенный на базе концепции web 2.0, реализует активную деятельность учителя по моделированию собственного контента средствами сетевых сервисов, что способствует его погружению в процесс медиаторчества.

Сравнительный анализ развития педагогического медиаторчества учителя в процессе работы с технологиями web 1.0 и web 2.0 показал следующие результаты:

<i>Технологии web 1.0</i>	<i>Технологии web 2.0</i>
<i>Создание контента</i>	
Контент создается и контролируется владельцем, что означает для учителя	Контент создается пользователями, что позволяет учителю гуманитарно-

пассивное взаимодействие с ресурсом и развитие семантической разновидности педагогического медиаторчества	художественного профиля погрузиться в процесс создания собственного продукта и развития перцептивной и инициативной разновидностей педагогического медиаторчества
<i>Принципы построения контента</i>	
Принятая стандартная иерархия, установленная разработчиком ограничивает свободу педагогического медиаторчества учителя	Динамичная, меняющаяся конфигурация контента дает возможность реализации учителем профессиональных задач и создает пространство для развития всех разновидностей педагогического медиаторчества
<i>Работа с контентом</i>	
Авторские права владения контентом имеет только разработчик, что ограничивает возможность творческой реализации пользователя	Контент открыт для изменений любым пользователем, что создает пространство для организации коммуникативного пространства и творческой реализации участников образовательного процесса

О. Г. Пронина [4] отмечает, что технологии web 2.0 являются не только способом представления информации, а предусматривают сотрудничество участников в конструировании информационно-коммуникативных ресурсов. Практическую реализацию данные технологии нашли в направлении развития «облачных» сервисов. Понятие «облака» вызывает некоторые споры и часто под этим понятием подразумевается весь Интернет. Другие рассматривают облачные сервисы как обновленную версию коммунальных ИТ-услуг: фактически, виртуальные сервера доступные через Интернет. Также под это понятие подходит виртуальное программное обеспечение, встроенное в

систему глобальной сети. Следовательно, понятие «облачные вычисления» можно определить как набор сервисов, предоставляемых сетью Интернет и разделить на три основные категории:

1. *Инфраструктура как сервис* (Infrastructure as a Service, IaaS) – пользователю предоставляется "чистый" экземпляр виртуального сервера с уникальным IP-адресом или набором адресов и часть системы хранения данных;

2. *Платформа как сервис* (Platform as a Service, PaaS) – готовая к работе виртуальная платформа, состоящую из одного или нескольких виртуальных серверов с установленными операционными системами и специализированными приложениями;

3. *Программное обеспечение как сервис* (Software as a service, SaaS) – дает возможность пользоваться программным обеспечением как услугой и делать это удаленно через Интернет. Данный подход позволяет не покупать программный продукт, а просто временно воспользоваться им при возникновении потребности.

Наиболее близко к использованию знакомого учителю прикладного программного обеспечения подходит технология SaaS, например, активно предоставляемые системой Google. Для получения доступа к облачным сервисам, прежде всего, необходимо зарегистрироваться в поисковой системе и создать свой аккаунт, т. е. защищенную область, учетную запись, отображающую встроенные в поисковую систему сервисы. Возможности, предоставляемые внутри созданного аккаунта, достаточно многогранны и предоставляют учителю не только создать свой интерактивный календарь событий и напоминаний, но также содержат пространство для работы в прикладном стандартном программном обеспечении, по своему составу дублирующем пакет программного обеспечения Microsoft Office.

Документы, создаваемые средствами облачных сервисов, сохраняются в «облаке» на специально выделяемых страницах и не отражаются в пространстве операционной системы компьютера. Для обращения к

определенной странице с созданным документом, необходимо перейти по соответствующему адресу, присвоенному документу при его создании. Облачные сервисы среды Google позволяют не только работать с прикладными программами, но и создавать собственные сайты, а затем размещать на них любую информацию, расположенную на «облаке».

На сегодняшний день «облачные вычисления» нашли широкое применение в конструировании различных медийных объектов: *графических* (средства обработки фотографий и создание коллажей - avatan.ru, fotor.com, photovisi.com), *мультимедийных* (сервисы создания практических заданий к уроку Learningapps.org), *интерактивных* (сервисы создания интерактивных карт, лент времени - imapbuilder.net, dipity.com, free-timeline.com). Платформой для размещения авторских ресурсов медиа в сети может служить авторский сайт учителя гуманитарно-художественного профиля, созданный средствами «облачного» конструктора (google.com, jimdo.com, umi.ru, wix.com). Таким образом, учитель гуманитарно-художественного профиля в процессе работы с облачными сервисами имеет возможность создания интегрированного мультимедийного образовательного пространства, сконструированного из различных медиатекстов, которое мы можем определить как мультимедийную образовательную среду (МОС).

Под МОС Е.Д. Нелунова [1] понимает учебно-информационную среду, где осуществляется взаимодействие студентов и учащихся, педагогов с внешним миром через открытые интеллектуальные системы (всемирная сеть Интернет, учебно-информационные среды – обучающие системы для создания Интернет – проектов, дистанционные образовательные курсы и т.д.), которые во многом основываются на технологии мультимедиа. А.В. Попова [3] отмечает, что мультимедийная среда, объединив звуковое изображение и анимацию в единое целое, становится полифункциональным средством обучения и утверждает, что эффективным способом обучения в мультимедийной среде является использование гипертекста, включающего звуковые и зрительные образы. На наш взгляд, МОС можно определить как универсальное развивающее



образовательное пространство, сконструированное педагогом из медиатекстов учебного назначения.

В процессе создания мультимедийной образовательной среды с использованием технологий web 2.0 учитель гуманитарно-художественного профиля проходит следующие этапы развития педагогического медиаторчества:

1. *Пропедевтический* – сопровождается осознанием и обоснованием использования сетевых медиатекстов в педагогической практике, данный этап сопровождается развитием семантической разновидности педагогического медиаторчества;

2. *Аксиологический* – этап, направленный на поиск и обработку материала, который будет использован при разработке медиатекста учебного назначения средствами «облачных» сервисов, данный этап характеризуется развитием семантической и перцептивной разновидностей педагогического медиаторчества;

3. *Конструкторский* – характеризуется определением структуры МОС (платформы и сервисов создания медиатекстов средствами сервисов web 2.0) и анализа соответствия содержания материала выбранной структуре, на данном этапе наблюдается эффективное развитие перцептивной разновидности педагогического медиаторчества учителя гуманитарно-художественного профиля;

4. *Деятельностный* – этап создания МОС, на котором формируется интерактивная среда для творчества педагога средствами «облачных» сервисов при реализации методической модели, данный этап сопровождается интенсивным развитием инициативной разновидности педагогического медиаторчества учителя гуманитарно-художественного профиля;

5. *Аналитический* – отличается интенсивным развитием всех разновидностей педагогического медиаторчества в процессе анализа и коррекции созданной мультимедийной образовательной среды,

прогнозирования теоретической и практической валидности результатов включенных в нее сетевых медиатекстов.

Таким образом, развитие педагогического медиаторства учителя гуманитарно-художественного профиля в процессе повышения квалификации наблюдается в процессе создания мультимедийной образовательной среды при использовании технологий web 2.0. Процесс работы с «облачными» сервисами сопровождается гармоничным развитием всех разновидностей педагогического медиаторства, а создание с их помощью компонентов МОС позволяет сформировать вектор дальнейшего развития медиаторства педагога в его профессиональной деятельности.

### **Литература:**

1. Нелунова, Е. Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде [Текст]: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. Д. Нелунова. – Якутск, 2010. – 458 с.
2. Петрова, С. В. Мультимедийные проекты как фактор развития медиаторства учителей искусства в системе повышения квалификации [Текст]: статья / С.В. Петрова. – г. Таганрог //Вестник ТГПИ. – 2014. – №2. – С. 42 – 45.
3. Попова, А. В. Использование мультимедийной среды при обучении чтению на иностранном языке / А. В. Попова // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.tmborags.ru/>
4. Пронина, О. Г. Использование технологии web 2.0 в обучении иностранному языку в ВУЗе / О. Г. Пронина // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/>
5. Профессиональный стандарт педагога. – М.: Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, 2013. – 2 с.
6. Хилько, Н. Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности: Монография / Н. Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Сибир. ф-ла Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446с.

**ПЕЧАТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ**

**Чевычалова Светлана Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент

**ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств  
имени М. Матусовского», г. Луганск, ЛНР**

***Аннотация.*** В статье даётся анализ литературы, посвященной использованию средств массовой коммуникации в образовании, рассматривается сущностная характеристика печатной технологии, её влияние на формирование важных филологических умений.

***Ключевые слова:*** печатные технологии, аутентичные печатные материалы, газетные и журнальные статьи, средства массовой коммуникации, пресса, текст, филологи, речевые навыки и умения, языковые факты.

Анализируя литературу посвященную разработке технологий, которые формируют профессиональные умения будущих филологов, заметим, что значительное влияние на формирование интеллектуальных умений, умения критического мышления производит пресса. Исследователями отмечается, что специфика использования печатных средств массовой информации на занятиях заключается в изучении особенностей стиля изложения событий и проблем, а также языка, который используют авторы для их презентации [2, с. 15]. Еще Я. А. Коменский утверждал, что использование газет в обучении может быть полезным для изучения родного языка и поможет обеспечить студентов необходимой информацией по истории и географии.

Опираясь на исследования выдающегося французского педагога XX в. С. Френе, представителя международного течения "нового воспитания", который теоретически обосновал возможность использования средств массовой коммуникации в образовании, Ю.М.Казаков, обратил особое внимание на его

концепцию использования печатного слова в учебно-воспитательном процессе. Печатная страница рассматривается как источник письменной практики (практики чтения, новых находок). С. Френе отмечал положительное влияние школьной газеты на молодое поколение: "Через свободное письменное творчество и через газету мы подводим наших детей к критическому отношению к напечатанному слову, к принятию этой критики и ее исследованию"[2, с. 16].

Также С. Френе предлагал использовать свободные тексты. Ученики в них рассказывали о себе, о своей семье, описывали события дня. Тексты были небольшие по размеру. На их основе был составлен учебник, который использовали в урочное и внеурочное время. Такая деятельность развивала творческие способности обучаемых."[2, с. 17].

Итак, по мнению С. Френе, школьная типография и свободные тексты являются обязательным элементом новой школы, практическим внедрением идеи активизации образовательно-воспитательного процесса, развития познавательных способностей всех студентов. В этой связи интересна мысль А.Д. Онковича, который в своем исследовании доказывает эффективность использования прессы и других средств массовой коммуникации в процессе изучения иностранного языка. Исследователь предлагает такой цикл творческих задач: изучение информации об образовательной прессе (с учетом особенностей развития системы образования в конкретной стране) изучение "монтажного" языка издания (или теле / радиопередачи) комментирования рубрик, обзор связанных с ними статей, передач; общий анализ материалов периодики (прессы, теле / радиопередачи) анализ жанровой палитры современной публицистики, актуализация "образа жанра"; работа над проблемной статьей на актуальную тему; анализ проблематики издания, характеристика его издателей и авторов; работа со специальной лексикой издания (терминология, типичные синтаксические конструкции и др.) анализ презентаций знаменитостей, о которых пишет издание; комментарий актуальных проблем, отраженных в публикациях этого издания [8, с. 79].

Среди медиа-дидактов, работающих в области методики преподавания языка и использующих прессу, назовем таких: Г. В. Онкович исследует теоретические основы использования средств массовой информации в обучении украинского языка студентов-нефилологов [4]; теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с использованием информационных технологий рассматривает П. И. Сердюков [6]; обучение понимания предикативных фразеологических единиц в процессе чтения англоязычного газетного текста является предметом исследования В.В. Усатой [7]. А.Д. Онкович отмечает, что работа с материалами средств массовой информации, как и чтение произведений художественной литературы, обогащает память новыми понятиями, лексикой, способствует закреплению полученных ранее знаний. Через СМИ можно наблюдать за языковыми явлениями, художественными особенностями произведениями любого стиля. Исследователь отмечает, что данные технологии "воплощают принципы гуманизации образования, способствуют повышению интеллектуального, культурного, духовного, нравственного уровня будущего специалиста» [5].

Содержательной стороной печатной технологии, есть текст, который дает студентам возможность осуществлять различные действия, такие как сопоставимый анализ перевода с оригиналом; наблюдения за различными языковыми явлениями; анализ языковых единиц, взятых не изолированно, а в тексте, в речевом потоке; установления связи языковых средств и их функций; необходимость отбирать, систематизировать языковые факты, интерпретировать их и строить на этой основе высказывания и др. Студенты, наблюдая и изучая использованные в тексте языковые приемы, шлифуют свой научный язык, совершенствуют профессиональное мастерство филолога. Итак, в процессе использования прессы происходит формирование профессиональных умений будущих филологов.

К печатным технологиям мы относим образовательные печатные издания, аутентичные печатные материалы - газетные и журнальные статьи. В основу этой технологии положен текст[9]. Исследователи отмечают [1, с. 64], что текст

является источником новых знаний, речевого и информационного материала, эффективной базой разнообразных упражнений: аспектного характера, для развития умений и навыков в различных видах коммуникативной деятельности, в том числе чтении и переводе.

Работа с медиа-текстами направлена на формирование таких профессиональных умений будущих филологов, как умение работать с текстом и дополнительным материалом, умение находить необходимую информацию, умение получать ответы на возникающие вопросы, умение углублять знания в процессе работы с дополнительной литературой, схемами таблицами, умение использовать знания на практике. Специфика использования медиа-текстов на занятиях заключается в изучении стиля изложения событий, а также языка, который используют авторы для их презентации, кроме того, эти технологии имеют высокую степень информативности и методическую направленность. Использование медиа-текстов в значительной мере влияет на формирование интеллектуальных умений, критического мышления, познавательных умений и др. Исследователи отмечают [3, с. 6 - 7], периодические издания как явление национальной культуры играют важную роль в сохранении духовных достижений человечества и в формировании личности и могут быть использованы как актуальные учебно-методические пособия, поскольку способствуют формированию профессиональной компетентности специалиста (в нашем случае- филолога), служат расширению профессионального кругозора и увеличивают объемы культурной памяти.

Особенностью текстов СМИ информационного, аналитического и художественно-публицистического жанров является сочетание в них элементов сообщения и воздействия. Для жанров текстов СМИ характерна различный удельный вес собственно информации и различных экспрессивных средств, в информационном жанре информативная функция выходит на первый план [10, с. 15]. В процессе их использования происходит работа по развитию всех речевых навыков и умений на материале языка, студенты получают возможность изучить закономерности построения различных типов текстов

СМИ, их отличительных признаков с точки зрения внутренней структуры, стилистических особенностей и языковой организации. У студентов происходит формирование стилистических умений. Знакомясь в различных изданиях с проблемами, которые их интересуют, студенты не только воспринимают прочитанное, но и анализируют, сравнивают, подвергают критике и выбирают из большого объема прочитанного то, что подсказывает их личный опыт. Итак, формируются интеллектуальные умения, умение критически мыслить.

По мнению исследователей [10], неоспоримые преимущества СМИ, как средства обучения иноязычному общению, заключаются в их подлинности, актуальности, информативной насыщенности, высоком потенциале для формирования мировоззрения и повышение общей культуры. Использование медиа-текстов в организации учебной деятельности будущих филологов является дополнительным мотивирующим фактом, поскольку они содержат разнообразную информацию на любую тему. Важно и то, что газеты, журналы являются одним из самых доступных путей открытия для себя общества, говорящего на другом языке, что способствует формированию социокультурной компетенции поликультурной личности.

### **Литература**

1. Іващенко О. Робота з іншомовними навчальними текстами / О. Іщенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Вип. 33 – С. 64 – 68.
2. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Казаков Юрій Миколайович. – Луганськ, 2007. – 213 с.
3. Онкович А. Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. Д. Онкович. – К., 2004. – 22 с.

4. Онкович Г. В. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти / Г. В. Онкович // Дивослово. – 2007. – № 5. – С. 29 – 31.
5. Онкович Г. В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку / Г. В. Онкович // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки. – Сер. „Філологічні науки”. – 2010. – № 21. – С. 235 – 239.
6. Сердюков П. И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Сердюков Петр Игоревич. – Киев, 1997. – 349 с.
7. Усата В. В. Процедура лінгво-статистичного аналізу функціонування предикативних фразеологічних одиниць в англomовному газетному тексті / В. В. Усата // Вісн. Київ. держ. лінгв. ун-ту. – Сер. : Педагогіка та психологія. – 2000. – Вип. 2. – С. 103 – 105.
8. Фёдоров А. В. Украинское медиа образование сегодня [Електронний ресурс] / А. В. Федоров // MagisterDixit : науч.-пед. журн. Вост. Сибири. – 2012. – № 2. – Режим доступа : <http://md.islu.ru/>
9. Чевычалова С. В. Особенности использования практико-ориентированных технологий в процессе формирования основных профессиональных умений будущих учителей-филологов / С. В. Чевычалова // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Вища освіта України. – 2010. – Т. III. – С. 544 – 548.
10. Чувилина О. В. Методика обучения студентов неязыкового вуза самостоятельной работе с материалами СМИ при использовании Интернет-технологий (английский язык) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего профессионального образования)” / О. В. Чувилина. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.



## **V. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**УДК 37.015**

### **ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Добрынина Оксана Леонидовна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Петрозаводский государственный университет**

**г. Петрозаводск, Россия**

***Аннотация.*** В статье дается краткий анализ проблем, возникающих при обучении магистрантов неязыкового вуза написанию авторской аннотации (Abstract) к научной статье или бакалаврской работе. Выявленные проблемы иллюстрируются примерами из студенческих работ. Описываются этапы обучения написанию аннотации и возможные пути решения указанных проблем.

***Ключевые слова:*** академическое письмо на английском языке, авторская аннотация, проблемы при обучении академическому письму.

Перед российской системой непрерывного профессионального образования сегодня ставится задача подготовки конкурентоспособного специалиста, легко адаптирующегося к меняющимся условиям, социально мобильного, способного к реализации своих компетентностей. Расширение международных контактов и качественное изменение характера научно-технического сотрудничества в результате развития информационных технологий и глобальной сети Интернет требуют от специалистов знания языков международного общения, в первую очередь английского языка. В частности, для ученых и специалистов владение устной и письменной

иностранной речью является не только средством международной коммуникации, но и одним из основных факторов, обеспечивающих возможность их профессионального и социального развития. Попадание научного текста в список Web of Science, Scopus свидетельствует как о высоком качестве самого исследования, так и представления его результатов на иностранном языке. Однако основная масса преподавателей регионального российского вуза не владеет достаточными навыками грамотного академического письма ни на русском, ни на английском языках. Более того, вопросы формирования академической грамотности советских/российских школьников и студентов не стояли и не стоят в повестке дня ни в школах, ни в вузах, поскольку преподавание английского языка в России ориентировано, как правило, на грамматику и устную коммуникацию в сфере неформального общения.

Сегодня активное обсуждение причин такого явления [1,3]; вопросов организации обучения академическому письму в российских вузах и выработки стандартов и образцов преподавания [2] идет на страницах журнала «Высшее образование в России».

Для многих магистрантов написание научного текста является новым опытом, поскольку курс академического письма ни в российских школах, ни в университете не преподается, поэтому способность донести свою мысль до незнакомого читателя в форме ясного и убедительного текста сформирована недостаточно даже на родном языке. Отсюда возникает необходимость выбора таких подходов и методов обучения письму на английском языке, чтобы в рамках короткого курса научить авторов писать Abstract в соответствии с международными требованиями.

Обучение магистрантов написанию научной статьи и аннотации (Abstract) на английском языке является многокомпонентной задачей и требует использования таких методических подходов как лексико-грамматический, когнитивный и лингвокультурологический. При этом особое внимание необходимо уделять обучению построению содержания научного дискурса в

соответствии с принятыми в мировой научной литературе стандартами, созданию собственного тематического тезауруса автора, а также использованию грамматических структур английского языка как набора инструкций по ментальной обработке научного дискурса, которые автор статьи дает своему адресату.

Английский язык, на котором сегодня пишутся научные работы, — это межнациональный язык, подвергнутый известной нормализации для того, чтобы быть общепонятным при деловом общении. Выполнение таких обязательных для научной речи требований, как логичность, точность, доказательность, объективность изложения, насыщенность фактической информацией требует от ученого владения не только общепринятой англоязычной научной лексикой, но и подъязыком своего направления, использования особых синтаксических конструкций, средств межфразовой связи и выражения модальности.

Написание научного текста, даже такого короткого, как авторская аннотация (Abstract) представляет определенную трудность для магистрантов первого года обучения. Количество часов, выделяемых на курс иностранного языка, а также структура организации процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе (обучение ИЯ только на 1-2 курсах бакалавриата) не предусматривают широких возможностей обучения и практики в составлении именно научных текстов на ИЯ в рамках курсов академического письма на уровне бакалавриата [3].

В курс обучения магистрантов естественных и технических специальностей и направлений профессионально-ориентированному английскому языку включен раздел «Написание авторской аннотации (Abstract) к научной статье или к бакалаврской работе. Работа по написанию аннотации включает несколько этапов.

На начальном этапе студенты знакомятся с различными видами авторских аннотаций (описательными, информативными, структурированными), и с требованиями, которые предъявляются к этому виду текста. Затем

обучающиеся знакомятся с примерами аннотаций по своей специальности на английском языке и анализируют их структуру. Студенты знакомятся как с «правильными» аннотациями, так и с аннотациями, в которых имеются ошибки, анализируют их и предлагают свои варианты для их исправления. Также студенты отбирают различные устойчивые выражения (клише), характерные для аннотаций в их области науки и дополняют ими список таких выражений, предоставленный преподавателем. Особое внимание уделяется речевым структурам, характерным для каждого раздела аннотации и правильному грамматическому оформлению предложений. Одной из известных трудностей передачи смысла русскоязычного предложения на английский язык является наличие в исходном предложении цепочки существительных в родительном падеже, что обычно приводит к появлению множества (3-6) предлогов “of” в английском предложении. Поэтому студенты узнают, каким образом можно избежать многократного использования этого предлога, анализируя примеры, приведенные в пособии [4] и выполняя упражнения.

На следующем этапе студенты пишут первый вариант аннотации (draft). Как правило, первые черновые варианты аннотаций мы анализируем на занятии (peer-to-peer review), все вместе находим и исправляем ошибки, подсказываем варианты улучшения текста как с точки зрения языка, так и содержания. Большинство студентов такой вид работы считают очень полезным, т.к. они начинают видеть ошибки сначала в чужих, а затем – и в своих текстах. Кроме того, в результате совместной работы над аннотацией часто улучшается не только ее языковое воплощение, но и содержание.

На заключительном этапе все студенты представляют конечный (чистовой) вариант аннотации.

Необходимо отметить, что практически все студенты допускают ошибки в аннотациях. Классификация ошибок и анализ возможных причин их появления приведен в работе [5]. Наиболее типичными для таких текстов являются лексические и грамматические ошибки. Первые возникают вследствие того,

что различные значения одного и того же слова в одном языке могут передаваться совершенно разными словами в другом.

Анализ написанных научных аннотаций (Abstract), показал, что лексические ошибки наиболее часто возникают по двум причинам: 1) многозначные слова, совпадающие в одном или двух значениях, обычно не совпадают в остальных; 2) слова, идентичные по своему словарному (т.е. обобщенному) значению, почти всегда различаются значениями контекстными, вступая в семантико-синтаксические связи с несовпадающими наборами слов. Например, довольно часто происходит смешение глаголов со значением «определять» “to determine” и “to define”, первый из которых означает «определять, устанавливать», а второй – «определять понятие». Также вызывает затруднение перевод слова «решение»: авторы должны понимать контекстное значение этого слова: «принять решение» - “decision”, «найти решение (задачи)» - “solution”. Можно привести еще несколько пар таких слов, выбор которых обусловлен их контекстным значением: “meaning - value”, “contain - include”, “offer – suggest”, “receive – obtain”, “question – problem”. Внутриязыковая интерференция (перенос уже сформированных навыков на иностранном языке на новые явления в том же языке) также может быть причиной появления лексических ошибок. Например, авторы образуют существительное “a solving” вместо употребления слова “solution”, глагол “modificate” вместо “modify”.

Грамматические ошибки в авторских аннотациях встречаются часто, причем ошибки в употреблении артиклей – практически в каждой аннотации. Другие грамматические ошибки: отсутствие сказуемого или согласования между подлежащим и сказуемым, неправильный порядок слов в предложении, употребление активного залога глагола вместо пассивного, использование наречий вместо прилагательных, ошибки на употребление предлогов и некоторые другие также являются характерными для учебных аннотаций.

Студенты, как правило, не знакомы со стилем англоязычной научной речи, поэтому стилистические ошибки, встречающиеся в аннотациях, заключаются в

многословии, использовании штампов и канцеляризов (при их буквальном переводе с русского языка на английский), в однообразии построения предложений и выборе конструкций. Авторы переводят дословно русские предложения, в которых используются универсальные слова (вопрос, задача, проблема) или в которых сказуемое расщепляется, т. е. глагол, означающий конкретное действие, заменяется на сочетание глагола с самым широким и неопределённым значением (поднять, обеспечить, получить и т.д.) и отглагольного существительного, например, авторы пишут: “ *Experimental results allow us to make conclusions about the necessity of further investigations...*”(Экспериментальные результаты позволяют нам сделать выводы о том, что необходимы дальнейшие исследования ...) вместо (как вариант) “*From these experiments we can draw a conclusion that further investigations are necessary*”(На основании этих экспериментов мы можем сделать вывод о необходимости дальнейших исследований...).

Некоторые магистранты копируют структуру и стиль изложения своей бакалаврской работы и переводят буквально ее разделы: предмет и объект исследования, актуальность, новизна исследования и т.д. Как оказалось, наибольшую трудность для магистрантов представлял анализ результатов исследования и их краткая формулировка. Почти в половине случаев магистранты описывали в разделе «Результаты» то, что они делали в процессе выполнения исследования: «изучил и сравнил следующие языки программирования: Microsoft Project Professional 2010, Redmine, Wrike, Project Kaiser, Megaplan, Bitrix-24», «изучил программу 1С», «создал сайт», «протестировал образец», «провел несколько экспериментов». Обсуждение таких формулировок в группе помогло студентам выявить и представить в аннотации фактические результаты своей работы, например: «We managed to reduce the size of the breakdown by applying a voltage of different polarity»; «The following parameters of the process were determined:...», « We have obtained the threshold value for ...».

Анализ авторских аннотаций (Abstract) к бакалаврским работам, написанных студентами-магистрантами в конце курса обучения показал, что тексты аннотаций стали более содержательными и объемными, их структура повторяет структуру статьи или дипломной работы (актуальность, цель, методы исследования, результаты). Количество ошибок существенно уменьшилось. Авторы пользуются разнообразными грамматическими конструкциями, владеют активным и пассивным залогом глаголов, инфинитивными и модальными конструкциями. Конечно, ошибки еще встречаются, как правило, это отсутствие или неправильное употребление артиклей, пропуск предлогов или глагола-связки. Подводя предварительные итоги, можно сказать, что целенаправленная работа по обучению магистрантов помогает авторам писать англоязычные авторские аннотации согласно существующим в мировой практике правилам и позволяет в значительной мере предотвратить появление ошибок и недочетов.

### **Литература**

1. Федорова М.А., Завьялов А.М. Развитие культуры научной речи в техническом университете // Высшее образование в России. 2013. №3.- С. 129-136.
2. Короткина И.Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству // Высшее образование в России. 2013. №3. – С. 136-142.
3. Дугарцыренова В.А. Трудности обучения иноязычному академическому письму // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 106–112.
4. Добрынина О.Л. How to write an Abstract: учебное пособие для студентов/ О.Л. Добрынина - Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2016. – 40 с
5. Добрынина О.Л. Пропедевтика ошибок при написании англоязычной авторской аннотации к научной статье. – Высшее образование в России. – 2015, № 7. –С. 42-50

**ПРИСУЖДЕНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА  
ЮРИДИЧЕСКИХ НАУК КАК ПЕРСПЕКТИВА НЕПРЕРЫВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Разбейко Наталья Викторовна**

ассистент кафедры хозяйственного права,

руководитель юридической клиники

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

***Аннотация.*** В данный момент присуждение ученой степени кандидата юридических наук невозможно, так как отсутствует диссертационный совет по юридическим наукам. В связи с этим исследованы нормативные акты ДНР и РФ, и внесены предложения по развитию перспектив создания диссертационного совета по юридическим наукам.

***Ключевые слова:*** совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук.

Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования Донецкой Народной Республики предполагают развитие перспектив создания диссертационного совета по юридическим наукам. Данный вопрос уже был предметом исследования, но в связи с тем, что совет так и не создан, обсуждение данного вопроса продолжает оставаться актуальным.

Сейчас в ДНР работают только 3 доктора юридических наук. В связи с выездом с территории ДНР кандидатов и докторов юридических наук, необходимо вырастить свои научные кадры, разделяющих ценности народа Донбасса. Всем понятно, что для совершенствования процесса преподавания социально-гуманитарных дисциплин, обобщения передового педагогического опыта в условиях современного этапа модернизации высшего



профессионального образования в Донецкой Народной Республике необходимо создать диссертационный совет по юридическим наукам.

Согласно пункта 2.9. Положения ДНР о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук [1] в составе диссертационного совета должно быть не менее 7 докторов наук, являющихся специалистами по проблемам каждой отрасли науки каждой научной специальности, по которой диссертационному совету предоставлено право принимать к защите диссертации, в том числе не менее 5 докторов наук, являющихся специалистами по проблемам каждой отрасли науки каждой научной специальности (далее – специалист), по которой диссертационному совету предоставлено право принимать к защите диссертации, имеющих основным местом работы высшее учебное заведение, научное учреждение, на базе которого создается диссертационный совет.

Таким образом, выполнить требования о вхождении в состав диссертационного совета 7 докторов юридических наук не представляется возможным, так как их всего в ДНР трое.

Эту проблему можно решить двумя путями:

- путем приостановления действия пункта 2.9. Положения ДНР о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук для юридических направлений подготовки. В этой связи будет основным пункт 2.12. данного Положения ДНР, где указано, что количество членов диссертационного совета (**не менее 19**), имеющих основным местом работы высшее учебное заведение, научное учреждение, на базе которого создается диссертационный совет, должно составлять более 50 процентов состава диссертационного совета;

- путем создания объединенного диссертационного совета. Так, в пункте 2.15 Положения указано, что в целях повышения независимости и объективности государственной аттестации научных и научно-педагогических работников создаются диссертационные советы на базе нескольких высших учебных заведений, научных учреждений, в том числе зарубежных (далее –

объединенный диссертационный совет). Объединенные диссертационные советы создаются на базе ведущего в соответствующей отрасли знаний высшего учебного заведения или научной организации (базовой организации). В объединенном диссертационном совете могут участвовать не более четырех высших учебных заведений, научных учреждений. В пункте 2.16. указано, что объединенные диссертационные советы создаются на базе высших учебных заведений, научных учреждений, известных своими достижениями в соответствующей отрасли знаний, в соответствии с соглашением о создании объединенного диссертационного совета (далее – соглашение), прилагаемым к ходатайству высшего учебного заведения, научного учреждения о создании объединенного диссертационного совета.

Предлагаю создать объединенный диссертационный совет по юридическим наукам (специальность 12.00.01 по теории государства и права) на базе Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики» с приглашением недостающих необходимых специалистов из других высших учебных заведений. Так, многие доктора юридических наук из России выразили желание участвовать в таком совете, если он будет создан.

В связи с вышеуказанной проблемой нехватки докторов юридических наук можно привлекать докторов наук из Российской Федерации. Так, в пункте 11 Положения о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук от 13 января 2014г. N 7, утвержденного приказом Минобрнауки России (далее по тексту – Положение РФ) [2], дополнительно указана возможность того, что член диссертационного совета не может одновременно входить в состав более трех диссертационных советов.

Таким образом, есть возможность пригласить докторов наук из других диссертационных советов, в том числе из Российской Федерации. Эта возможность предусмотрена и в пункте 3.12. Положения ДНР о присуждении ученых степеней [3].

Кроме того, в пункте 2.7. Положения ДНР о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук указано, что в состав диссертационного совета включаются доктора наук, а также лица, имеющие ученую степень, полученную в иностранном государстве, признаваемую Министерством образования и науки Донецкой Народной Республики, обладателю которой предоставлены те же академические и (или) профессиональные права, что и доктору наук в Донецкой Народной Республике.

**Выводы:** 1. Таким образом, как указывалось выше, необходимы доктора наук имеющих основным местом работы организацию, при которой создается совет. Однако в связи с форс-мажорными обстоятельствами (отсутствием на территории ДНР докторов юридических наук вообще) необходимо приостановить действие пункта 2.9. Положения ДНР о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук для юридических направлений подготовки.

2. Предлагается создать в ДНР объединенный диссертационный совет по юридическим наукам по защите кандидатских диссертаций.

3. Пригласить докторов наук из других диссертационных советов (в том числе из Российской Федерации), так как доктор наук, независимо от участия в работе диссертационных советов по основному месту работы, может состоять членом в двух диссертационных советах, созданных при других организациях.

Привлечение российских ученых позволит качественно повысить уровень подготовки кандидатов, так как будут привлечены ученые разных научных школ.

### **Литература**

1. Приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики “Об утверждении Положения о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук” №160 от 15 мая 2015г. // [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://vak.mondnr.ru/wp-content/uploads/Polozhenia/Prikaz\\_N160\\_15-05-2015.pdf](http://vak.mondnr.ru/wp-content/uploads/Polozhenia/Prikaz_N160_15-05-2015.pdf)

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) "Об утверждении Положения о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук" от 13 января 2014 г. N 7 // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://rg.ru/2014/03/05/zashita-dok.html>

3. Постановление Совета Министров Донецкой Народной Республики «Об утверждении Положения о присуждении ученых степеней» №2-14 от 27.02.2015 г. // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://vak.mondnr.ru/?p=64>

## ВЗРОСЛЫЙ КАК СУБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Рудь Мария Валентиновна**

кандидат педагогических наук, доцент  
директор института педагогики и психологии  
**Луганского национального университета  
имени Тараса Шевченко, г. Луганск, ЛНР**

**Аннотация.** В статье рассматривается система непрерывного образования как систематическая целенаправленная деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в любых общих и специальных учебных заведениях, так и путем самообразования. Для максимально эффективного достижения целей обучения взрослых и для обеспечения дифференцированного образования автор предлагает деление обучающихся на различные возрастные категории. В статье утверждается, что выявленные особенности обучения взрослых позволят организовать процесс непрерывного профессионального образования на уровне, соответствующем современным достижениям андрагогики.

**Ключевые слова:** непрерывное образование; образовательная деятельность; самообразование; профессиональное образование; образование взрослых; особенности обучения взрослых.

Существует целый ряд признаков, по которым мы можем назвать человека современным. Один из них – это обучение в течение всей жизни или непрерывное обучение. Проблематику непрерывного образования можно условно разделить на две основные сферы. Первая связана с построением системы непрерывного образования как части социальной практики – социально-образовательный аспект непрерывного образования, вторая – с процессом освоения самим человеком нового жизненного, социального,

профессионального опыта – психолого-андрагогический аспект непрерывного образования.

Современное общество, основанное на знаниях, предъявляет к человеку все более жесткие требования для того, чтобы быть успешным и найти свое место в сложной системе социально-экономических взаимоотношений. Все большую актуальность приобретает образование как неотъемлемая часть жизни успешного и целеустремленного человека. С.Л.Рубинштейн определяет человека как «сознательное, мыслящее существо... Он субъект практической и теоретической деятельности, субъект практики и истории. Он познает мир, изменяя его; изменяя его, он изменяет и самого себя» [7, с.164]. Усваивая нормы, идеалы, культурные образцы и эталоны, накопленные знания и умения, принятые формы поведения, человек определенным образом формируется и образовывается.

Так же, непрерывное образование приравнивается к образованию взрослых, так как речь идет о различных формах переподготовки, повышения квалификации и культурного уровня людей, преодолевших обычный возраст базового обучения. При традиционной системе образование – это сравнительно небольшой отрезок времени, который хотелось бы сократить. При непрерывной системе образования это процесс пожизненный. Существует даже поговорка: «Век живи – век учись». «Законченное среднее образование», «законченное высшее образование» – лишь этапы в общем развитии современного человека.

Для определения категории непрерывного образования международное профессионально-педагогическое сообщество использует ряд терминов. В современной литературе можно встретить такие устойчивые сочетания, как «образование взрослых» (adult education, *Feducationdesadultes*, *Erwachsenenbildung*); «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education); «дальнейшее образование» (further education, *Weiterbildung*); «возобновляющееся (рекуррентное) образование» (recurrent education) как получение образования «по частям» в течение всей жизни путем чередования обучения с другими видами деятельности, главным образом с

работой; «перманентное образование» (permanent education); «пожизненное образование» (lifelong education); «пожизненное учение» (lifelong learning, Feducationpermanente) [8].

В каждом из этих терминов сделан акцент на определенной стороне рассматриваемого нами явления, но общей в смысловом отношении оказывается идея пожизненной незавершенности и незавершимости образования для взрослого человека. Современное содержание понятия «непрерывное образование» не имеет однозначного определения. Часто оно понимается как постоянное творческое развитие и совершенствование человека на протяжении всей жизни. В этом плане основополагающим аспектом перестройки системы образования является переход от парадигмы «образования на всю жизнь» к парадигме «образования через всю жизнь», превращение его из конечного результата в средство обеспечения развивающейся деятельности. Условия рыночной экономики вынуждают людей постоянно учиться и переучиваться как на своем рабочем месте, так и в поисках новой сферы деятельности. Непрерывность образования подразумевает преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, определяет включенность личности в образовательный процесс на всех стадиях развития [3, с.116]. «С позиции человека это означает образование и самообразование с целью продвижения “вперед” в совершенствовании определенного профиля либо “в сторону” его расширения, а также освоения новых разделов и повышения качественного уровня (“вверх”))» [3, с.124].

Таким образом, под непрерывным образованием понимается систематическая целенаправленная деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в любых общих и специальных учебных заведениях, так и путем самообразования. Соответственно, система непрерывного образования, охватывая всю образовательную деятельность, включает дошкольные воспитательные учреждения, дневные, вечерние и заочные школы, специальные средние и высшие учебные заведения, магистратуру, аспирантуру, докторантуру,

институты, факультеты непрерывного образования и курсы повышения квалификации, лекционные курсы, отдельные лекции и прочие виды и формы получения знаний.

Образование взрослых трактуется в Российской педагогической энциклопедии как направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью.

**Взрослость** представляет собой один из этапов возрастной эволюции человека, который длится около 40 лет и характеризуется наивысшими достижениями личности. В социально-психологическом смысле взрослость наступает в процессе формирования человека как субъекта общественно-трудовой деятельности.

Как отмечает В. А. Дресвянников, для максимально эффективного достижения целей обучения необходимо деление взрослых по различным **возрастным категориям обеспечения дифференцированного образования взрослых** (по поколениям). Социальная наука выделяет три возрастных категории: до 25 лет, от 25 до 45 лет, свыше 45 лет.

*Первая категория* делится на две группы – имеющие и не имеющие профессионального образования. Соответственно, первым необходимо дать это образование с тем, чтобы они включились в профессиональную деятельность, организовав производственные учебные классы. Вторым следует создать условия для повышения профессионального уровня.

*Вторая категория* имеет профессиональное образование и опыт работы, для нее актуально профессиональное развитие, реализация потенциала.

*Третья категория* взрослых, несмотря на то, что она достигла определенного социального и профессионального статуса, также требует постоянного, адаптивного по характеру обучения, но это обучение во многих случаях невозможно без взаимодействия с первой и второй категорией, в ходе которого осуществляется взаимообучение.



Для каждой категории необходимо установить требуемые цели, подходы, методы обучения, определить взаимодействие работников, относящихся к различным категориям, установив, например, отношения наставничества [4].

Таким образом, позиция взрослого человека как субъекта различных видов социальной деятельности *определяется рядом особенностей*.

С одной стороны, Н. И. Мицкевич выделяет среди особенностей – вовлеченность взрослого человека в сферу профессионального труда; динамическое изменение мира с его глобальными проблемами; наличие у взрослого человека целостной непротиворечивой позиции, которая имеет инерционный характер. С другой, к особенностям учения взрослого человека относит – наличие внутреннего побуждения к учению, помогающее самому ставить себе задачу, строить план ее решения и осуществлять его; самостоятельность как умение организовать процесс решения задачи и управлять им в соответствии с этой задачей; зависимость степени включенности человека в процесс обучения от автономности мышления, способности к нововведениям, к сотрудничеству, способности учиться и передавать другим приобретенные знания; мобильность; постоянное стремление человека строить свою профессиональную деятельность на основе новой информации как способ его самовыражения и саморазвития.

Кроме того, взрослый человек имеет устоявшиеся ментальные модели, положительный для него как индивидуума опыт социального поведения, профессиональной деятельности и т.д. Однако этот опыт устаревает, индивидуальные ментальные модели входят в противоречие с общими (корпоративными) целями, навыками и требованиями, что обуславливает трудности в обучении взрослого человека, когда необходимо не только "привитие" нового, но и "удаление" старого, изжившего себя.

Субъектом непрерывного профессионального образования является взрослый человек, уже имеющий жизненный и профессиональный опыт, а образование взрослых имеет свою специфику. В первую очередь она

обусловлена психологическими особенностями взрослого человека. Психологи выделяют пять основных особенностей, отличающих взрослого учащегося:

1. Взрослый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью и критически относится к любым попыткам руководить им, даже если вслух этого не высказывает.

2. Взрослый накапливает большой запас жизненного, социального и профессионального опыта, который формирует его мировоззрение, и с точки зрения которого он оценивает любую поступающую информацию.

3. Его мотивация к учению заключается в прагматическом подходе – он стремится с помощью учебы решить свои жизненные проблемы (карьера, общение, развлечение и т.д.).

4. В отличие от ученика или студента он стремится к безотлагательному применению полученных знаний или к получению удовлетворения от самого процесса учебы.

5. Его восприятие неизменно сопровождается эмоциональной оценкой информации, при этом мозг – стремится «заблокировать» любую информацию, сопровождаемую отрицательной эмоцией (даже если это просто чувство голода, неудобное сидение или недостаток свежего воздуха) [3, с.118].

Образование взрослых отличается от образования подрастающего поколения своими ценностями и мотивами, целями и задачами, содержанием и формами организации, способами контроля и оценки, а также своими результатами.

Рассматривая предметно-содержательный аспект образования взрослых, его особенности по сравнению со средним и вузовским образованием, можно выделить некоторые, характерные для образования взрослых, черты. Так, М. Д. Матюшкина выделяет следующие особенности: актуальность предметного содержания образования взрослых; системность в подаче содержания; проблемность содержания образования взрослых; контекстность образования; практикоориентированность; вариативность (учебных программ, форм занятий и пр.); информативность; мобильность [2].

Анализируя мотивы обучения взрослых, С. Г. Вершловский отмечает, что «взрослый учится, прежде всего, руководствуясь прагматическими мотивами. Если взрослый человек уже обладает практически необходимыми знаниями, позволяющими ему решать проблемы, то он не ощущает необходимости выйти за рамки сложившегося жизненного и профессионального опыта» [6]. До определенного момента взрослому человеку для решения его профессиональных или другого рода задач достаточен имеющийся у него запас знаний и умений. Потребность в новых знаниях появляется тогда, когда перед ним возникают сложные проблемы, а имеющийся прошлый опыт не позволяет ее разрешить успешно. Формируется потребность в новом знании. Новые знания вводят человека в другую социальную реальность, качественное своеобразие которой заключается в новом видении проблемы. «Со временем оно становится относительно привычным, т.е. элементом нового опыта, пока очередная проблема не поставит человека перед необходимостью вновь пересмотреть старый запас знаний, критически оценить сложившуюся систему ценностей» [6].

Выявленные особенности обучения взрослых позволяют организовать процесс непрерывного профессионального образования на уровне, соответствующем современным достижениям андрагогики, и обеспечить систему образования республики квалифицированными специалистами.

Таким образом, в этом стремительно меняющемся мире, современный человек должен быть готов к обучению, как к непрерывному процессу, к получению новых навыков для улучшения качества жизни. Современная социально-экономическая ситуация в ЛНР прогнозирует в ближайшие годы рост взрослых, нуждающихся в дополнительном профессиональном непрерывном образовании. Система образования стоит сегодня перед необходимостью создания целого комплекса гибких организационных форм обучения, предлагающих максимально благоприятные условия для продвижения человека в образовательном пространстве. На любом этапе жизненного пути человек должен иметь право и реальные возможности

включиться в образовательные процессы. Постоянное обновление знаний – не только право, но и обязанность каждого перед самим собой, другими людьми, обществом в целом.

### **Литература**

1. Агапова, О.В. Уроки для взрослых: Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / О.В. Агапова. – СПб: Изд-во «Тускарора», 2003. – 68 с.

2. Андрагогика. Материалы к глоссарию. Вып 2. / Под ред. С.Г. Вершловского, М.Г. Ермолаевой, М.Д. Матюшкиной, С.Л. Братченко. - СПб.: СПбГАППО, 2005. – 92 с.

3. Байбородова, Л. В. Основополагающие идеи подготовки кадров для сферы дополнительного образования [Текст] / Л. В. Байбородова // Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей: коллективная монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 116-124.

4. Дресвянников В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. Режим доступа:<http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html>

5. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Эгвевс, 2000. – С. 124.

6. Образование взрослых: опыт и проблемы / Под ред. С.Г. Вершловского. - СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002. – 167 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн.- СПб.:ЗАО Издательство «Питер», 1999. [Текст] - 720 с.

8. Сидоров С.В. Педагогическая и андрагогическая модели обучения [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа: URL: [http://sisv.com/publ/1/pedagogicheskaja\\_i\\_andragogicheskaja\\_modeli/14-1-0-505](http://sisv.com/publ/1/pedagogicheskaja_i_andragogicheskaja_modeli/14-1-0-505).

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ

**Сельская Ирина Владимировна**

кандидат химических наук, доцент

**Сорока Валентина Афанасьевна,**

кандидат физико-математических наук, доцент

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и  
архитектуры» г. Макеевка, ДНР**

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы преподавания физики в строительном высшем учебном заведении. Определены какие компетенции должны формироваться у студентов при изучении физики. О необходимости максимально приблизить программу изучения физики к выбранной профессиональной направленности в процессе освоения дисциплины.

**Ключевые слова:** преподавание физики, компетенции, самостоятельная работа, мультимедийные технологии, межпредметные связи.

Фундаментальными предметами для студента, который решил приобрести техническую специальность – есть физика, химия и математика. Физика, как развивающаяся фундаментальная наука, отражающая основные наиболее общие закономерности в природе, всегда востребована в любой сфере инженерной деятельности [1]. Преподавание физики в строительном вузе должно быть направлено на достижение целей подготовки высококвалифицированных специалистов для получения образовательного квалификационного уровня «Бакалавр» по выбранным специальностям. Это инициирует и поддерживает потребность в разностороннем образовании инженера, которое необходимо и достаточно в качестве базового для знаний и умений в области узкой специализации [1]. Прикладная физика является фундаментом для изучения дальнейших технических дисциплин. Она

формирует логику и научное мировоззрение, а также является ступенькой, благодаря которой будущий бакалавр переходит к практическому решению строительно-технических задач.

Целью нашей работы является совершенствование учебного процесса таким образом, чтобы обеспечить квалифицированное изучение основных физических законов природы и умение их применить в дальнейшем обучении по приобретении строительной специальности, а также в будущей профессиональной деятельности.

Для достижения поставленных целей в ходе учебного процесса необходимо формировать у студентов глубокие прикладные знания в области физики, которые обеспечивают им эффективное овладение специальными предметами и в дальнейшем дают возможность использования новых физических принципов в тех областях строительства, в которых они специализируются. При освоении дисциплины физики в строительном вузе у обучающихся должны сформироваться такие компетенции [2]:

- использование основных философских знаний для формирования мировоззренческой позиции;

- способность к самоорганизации и самообразованию;

- использование основных законов естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и математического (компьютерного) моделирования, теоретического и экспериментального исследования;

- выявлять естественнонаучную сущность проблемы, возникающую в ходе профессиональной деятельности, привлечь для их решения соответствующий физико-математический аппарат;

- осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий;

- использовать знания современных технологий;

- способность проведения и анализа результатов исследований;

-составлять отчеты по выполненным работам, участвовать во внедрении результатов исследований и практических разработок;

*-участие во внедрении результатов исследований и новых разработок;*

*-изучение научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта.*

При изучении физики необходимо исходить из единства физики как науки и глубокой взаимосвязи различных ее разделов, главное внимание, уделяя изучению основных принципов физики. Формировать у студентов научное мировоззрение и современное физическое мышление. Эту задачу следует рассматривать как существенную часть гуманитарной подготовки будущего инженера - строителя, потому что большинство вопросов истории науки, философии и даже эстетики можно продемонстрировать во время преподавания курса физики, причем на примерах, которые наиболее близки студентам. Такой подход закладывает прочную основу фундаментальных знаний, способствует усвоению в дальнейшем различных специализаций инженера - строителя. Преподавание курса прикладная физики, должно обязательно соответствовать двум следующим требованиям: во-первых, курс прикладная физика должен быть изложен последовательно и гармонично, чтобы предоставить студенту четкое представление о физике, как о современной науке. Во-вторых, курс физики для инженерно-строительных специальностей должен быть четко ориентирован именно на нужды инженера-строителя той или иной профессии.

При изложении теоретического материала необходимо в лекционный материал вводить примеры применения физических процессов и явлений в строительном деле. Это основные понятия и законы механики, статистической физики и термодинамики, электричества и магнетизма, волновых процессов и оптики, атомной физики, которые практически используются в области строительства. На практических занятиях необходимо рассматривать конкретные специальные вопросы и решать задачи строительного направления, что способствует реализации профессиональной направленности студентов.

Использование средств наглядности при использовании современных педагогических технологий позволяет повысить уровень обучения: значительно увеличивается наглядность курса, при этом решается вопрос с созданием, дополнением, расширением материальной базы наглядности. Появление интерактивных средств обучения обеспечивает такие новые формы учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объемов информации, представленных в различной форме, управление отображением на экране моделями различных объектов, физических явлений и процессов. Наглядные материалы должны отвечать общедидактическим, эргономическим и методическим требованиям, от соблюдения которых может зависеть скорость восприятия учебной информации, ее понимание, усвоение и закрепление полученных знаний. Наглядность средств обучения в преподавании физики играет важную роль в формировании информационно-интегрированной образовательной среды и решает целый комплекс современных дидактических, методических, психологических вопросов. Это позволяет сделать программный продукт информационно насыщенным и удобным для восприятия, стать мощным дидактическим инструментом, благодаря своей способности одновременного воздействия на различные каналы восприятия информации [3].

Использование мультимедийной наглядности на занятиях физики помогает и преподавателю в преподавании предмета и студенту в освоении предмета. Интеграция мультимедийных технологий способна: стимулировать познавательный интерес к предмету физика, придать учебной работе проблемный, творческий, исследовательский характер, во многом способствовать обновлению содержательной стороны предмета, индивидуализировать процесс обучения и развивать самостоятельность студента [3].

Особое внимание следует, также уделять индивидуальной и самостоятельной видам работ, которые развивают самоорганизацию и



самообразование [4]. Контроль за такими видами работ может производиться, как на практических и лабораторных занятиях в виде тестов или небольших индивидуальных или проблемных задач, так и на консультациях.

Индивидуальное и самостоятельное изучение студентами теоретического и практического материала способствует овладением методами и навыками решения конкретных физических задач. Дает возможность для изучения дополнительной современной научно-технической литературы. Это также способствует умению использования для решения задач современной электронно-вычислительной аппаратуры и соответствующего физико-математического аппарата. Через учебные прикладные физические задачи, связанные со строительным направлением возможно успешное овладение профессиональными знаниями и умениями будущего специалиста-строителя.

В процессе изучения фундаментальной дисциплины физика следует формировать определенные навыки экспериментальной работы. При выполнении лабораторных работ целесообразно со студентами выдвигать гипотезы по изучаемому физическому явлению, выявлять естественнонаучную сущность проблемы, рассматривать построение упрощенных моделей сложных процессов, анализировать экспериментальные данные, обсуждать методы обработки и способы оценки численных значений физических величин и их погрешностей, овладеть методами экспериментального исследования в физике.

Изучение дисциплины прикладная физика основывается и на межпредметных связях с общетехническими и специальными строительными дисциплинами. Для этого рабочая программа исходной дисциплины согласуется с выпускающими кафедрами. В связи с этим очень важным при разработке рабочей программы дисциплины «Физика» является оптимальная реализация межпредметных связей (начиная с введения согласованных обозначений физических величин, определения границ изложения пересекающихся тем и их взаимосвязи и взаимопроникновения). Например, математика для физики является и её языком, и необходимым аппаратом исследования закономерностей физических явлений. Тесная связь физики и

математики обусловлена их общим развитием. Некоторые математические понятия и теоремы были получены благодаря постановке специальных задач, которые возникали в физике при её развитии.

Курс физики, вне зависимости от специализации для всех общетехнических строительных направлений должен строиться как последовательный и единый курс естественнонаучной дисциплины, отражающей основные наиболее общие закономерности в природе. Изучение курса физика должно дать студентам знания об основных законах физики используемых, в строительной области, о методах исследования и физических приборах применяемых для измерения физических величин, связанных со строительным делом.

### **Литература**

1. Лидер А.М., Склярова Е.А., Сёмкина Л.И. Вопросы методики преподавания курса физики в техническом университете // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-4. – С. 787-790; URL: <https://fundamentalresearch.ru/ru/article/view?id=36934> (дата обращения: 09.03.2017).
2. Пономаренко Е.В. Анализ современного состояния методики преподавания физики в высшей школе: компетентностный подход // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10-2. – С. 207-210.
3. Сумина Г.А., Ушакова Н.Ю. «Использование мультимедийных технологий в учебном процессе ВУЗа» // Успехи современного естествознания. - 2007. - №5. – С. 76-78.
4. Ерофеева Г.В., Склярова Е.А. Преподавание физики в техническом вузе на современном этапе. // Вестник ТГПУ (TSPU, Bulletin). – 2012.-№ 2(117). - С. 235-236.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ СРАВНИТЕЛЬНО-  
ИСТОРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ  
ТЕХНИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ В США**

**Яковенко Нина Богдановна**

ассистент кафедры иностранных языков

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия  
строительства и архитектуры», г.Макеевка, ДНР**

***Аннотация.*** Статья посвящена методологии сравнительно-исторических исследований в педагогике. В частности, рассматриваются основные подходы, которые используются в сравнительной педагогике. Автор приводит детальную характеристику данных подходов, а также дает их классификацию по принципу использования основного метода. В статье сделан акцент на необходимости использования различных подходов при анализе профессиональной подготовки преподавателей для работы с одаренными студентами и при педагогической поддержке технически одаренных студентов в США.

***Ключевые слова:*** методология, методологический подход, сравнительная педагогика, сравнительно-педагогическое исследование, техническая одаренность.

**Постановка проблемы и ее связь с актуальными научными и практическими исследованиями.** Каждое сравнительное историко-педагогическое исследование требует методологического обоснования. Определяя его методологию, необходимо учитывать современные стандарты познавательной деятельности и особенности предмета познания.

Хотя сравнительная педагогика относительно молодая наука, уже сделаны определенные шаги в разработке ее методологической основы, принципов и методов. Среди ученых, которые занимаются проблемами методологии

сравнительной педагогики можно назвать таких как, Е. Бражник, Л. Ваховский, Н. Воскресенская, Б. Вульфсон, А. Джуринский, З. Малькова, А. Савина, А. Сбруева и другие. В то же время наблюдается еще немало нерешенных задач в этой сфере. В частности, более детального рассмотрения требуют основные особенности профессиональной подготовки преподавателей для работы с технически одаренными студентами и основные аспекты педагогической поддержки технически одаренных студентов.

Цель данной статьи – рассмотреть основные подходы, которые используются при сравнительно-историческом анализе различных педагогических феноменов, в том числе и педагогической поддержке технически одаренных студентов в контексте профессионального образования.

**Изложение основного материала исследования.** Исследованию понятия технической одаренности студентов посвящены работы многих современных ученых. Так, Н. Пинчук рассматривает техническую одаренность как сочетание высокого уровня неординарности результата (создание новых видов техники и технологий, оригинальные способы решения научно-технических проблем) со свойствами личности и индивидуальным своеобразием познавательного опыта [7].

К. Табер и Д. Вуд предлагают такое определение научно (технически) одаренных студентов: «Это студенты, которые способны достичь исключительно высокого уровня результатов во всех или некоторых аспектах стандартной программы по естественным или точным дисциплинам, или способны выполнять задачи по указанным дисциплинам на уровне, который выше уровня на определенном этапе обучения согласно стандартной программе» [11].

К. Табер приводит комплекс показателей научной (технической) одаренности, их можно выделить в 4 основные группы: когнитивные умения, любознательность, когнитивный опыт и умение работать в группе [11].

Р. Фридман-Нимз предлагает рассматривать три типа (сферы) проявления технологической одаренности. К первому типу технологической одаренности

он относит способность писать компьютерные программы. Второй тип предполагает умелое использование информационных технологий. Третий тип охватывает работу с техническим оборудованием [10].

Для того чтобы выделить основные методы, которые используются при сравнительно-историческом анализе различных педагогических феноменов, необходимо определить главные задачи сравнительной педагогики.

Ключевыми задачами сравнительной педагогики являются:

- выявление положительных и отрицательных сторон в развитии образования в различных странах;
- установление общественно-политических условий, определяющих возникновение как положительных, так и отрицательных явлений в сфере образования;
- определение, как эти явления воздействуют на общественное развитие страны (группы стран), региона, мира в целом;
- прогноз возможных последствий переноса системы образования в целом или её отдельных компонентов в условиях другой страны [1, с. 11; 6, с. 13-26].

А. Сбруева указывает, что методологическую основу сравнительно-педагогических исследований составляют такие подходы, как цивилизационный, антропологический, синхронный и диахронный [6, с. 32].

С. Владимирова считает, что основными подходами в реализации задач сравнительно-педагогического исследования являются культурологический, цивилизационный, исторический, системный, аксиологический. Основную роль она отдает культурологическому, поскольку он учитывает взаимодействие развития образования и культурной среды, и системному, который позволяет рассматривать образование как определенную систему [3, с. 23].

Л. Ваховский обращает внимание на специфику методологии историко-педагогических исследований. Акцент делается на двух моментах: 1) методология призвана обеспечить познанию не только его отображающую функцию, но и конструктивную; 2) специфической характеристикой методологии является её рефлексивное отношение к существующим

структурам научно-познавательной деятельности, выход за её пределы с целью создания проекта, планов новой деятельности [2].

Изучая особенности профессиональной подготовки преподавателей для работы с технически одаренными студентами и основные аспекты педагогической поддержки технически одаренных студентов в США, мы также ориентируемся на указанные задачи, а именно: выявление общественных, социально-политических, экономических и исторических условий развития педагогической поддержки технически одаренных студентов в США, определение специфики образования таких детей в указанной стране, основные подходы профессиональной подготовки преподавателей для работы с одаренными студентами, прогноз возможных последствий переноса методического опыта педагогики США на отечественную систему образования.

Как указывает Л. Антонова, ключевыми методологическим подходами в сравнительной педагогике считают системный, личностный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), культурологический, этнопедагогический, антропологический, компетентностный [1, с. 20].

Сущность системного подхода (Н. Кузьмина, В. Якунин) заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных компонентов. Так, анализируя проблему технической одаренности, субъекты этого процесса – студент, педагог, общество, государство, формы, методы и средства педагогического процесса рассматриваются как система взаимосвязанных компонентов, которые оказывают влияние друг на друга в процессе взаимодействия.

Личностный подход (Ш. Амонашвили, И. Зимняя, К. Роджерс) признает личность как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, и не допускает сведения личности к натуре. В нашей работе мы рассматриваем личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса, обращая внимание на такой аспект профессиональной подготовки преподавателей для работы с одаренными

детьми, как создание условий для развития задатков и творческого потенциала технически одаренных студентов.

Деятельностный подход (А. Леонтьев, С. Рубинштейн, И. Ворожцова) выделяет деятельность как основу, средство и условие развития личности, как целесообразное преобразование модели окружающей среды. Для технически одаренных детей важно осознание, целеполагание, планирование деятельности, её организация, оценка результатов и самоанализ.

Полисубъектный (диалогический) подход (М. Бахтин, В. Библер, Г. Трофимова) предполагает, что сущность человека богаче, чем её деятельность. Личность – продукт и результат общения с людьми и характерных для неё отношений, т.е. важен не только предметный результат деятельности, но и отношенческий. В своей работе мы обращаем внимание на взаимоотношения технически одаренных студентов в коллективе, в семье, в социуме, влияние психологического климата на развитие способностей. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность гуманистической педагогики.

Культурологический подход (Б. Бим-Бад, Е. Бондаревская, М. Каган, Н. Крылова) обусловлен субъективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение культуры влечет за собой развитие личности человека, в том числе и технических способностей.

Антропологический подход (К. Ушинский, Б. Бим-Бад) использует данные всех наук о человеке и их учет при построении педагогического процесса. При изучении технически одаренных детей в США используются данные психологии, педагогики, философии, биологии, социологии.

Компетентностный подход (О. Лебедев, Г. Сериков, А. Хуторской) в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, который не сводится к комбинации знаний и навыков, а ориентируется на способности и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты рассматриваются как способности решать

сложные реальные задачи – профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные [1, с. 20-22].

Этнопедагогический подход опирается на национальные традиции, культуру, обычаи. При изучении одаренных детей зарубежные ученые часто обращают внимание на условия жизни того или иного этноса, максимально используя это в образовательном процессе и подготовке педагогов [5].

Сравнительная педагогика делает акцент на таких методологических подходах, как амбивалентный, комплексный, гуманистический, исторический, культурологический, цивилизационный и аксиологический.

Амбивалентный подход реализуется при исследовании противоречивых тенденций в процессе развития того или иного явления. Он позволяет изучать проблемы сравнительной педагогики с учетом противоречия между самобытностью и спецификой развития образования в определенной стране с учетом неизбежности его некоторой унификации в условиях современного мира. Этот подход используется нами при анализе социальных, исторических и педагогических противоречий развития педагогической поддержки технически одаренных студентов и реализации программ подготовки преподавателей в США. Мы выявляем положительные и отрицательные моменты, стараясь установить причины.

Комплексный подход важен для выделения и анализа наиболее значимых компонентов современного образования. В своем исследовании мы выделяем и анализируем само понятие «одаренность», «техническая одаренность», социально-политические аспекты, цель, методы, формы и средства подготовки педагогов для работы с технически одаренными студентами.

Гуманистический подход способствует пониманию способов развития личности в образовательной системе. Важен анализ гуманистических возможностей образовательной системы в США в процессе профессиональной подготовке преподавателей и их способности оказать педагогическую поддержку технически одаренным студентам.



Исторический подход позволяет анализировать и характеризовать образование одаренных детей в США, учитывая процесс становления, динамики, развития во времени и в меняющихся исторических, социально-экономических политических условиях. Данный подход позволяет определить тенденции развития профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными студентами в США.

Культурологический подход дает возможность соотнести состояние развития того или иного аспекта образования соответственно основам развития культуры общества. Мы можем проследить, как изменялось отношение к особенностям образования одаренных детей в зависимости от развития культуры американского общества и, в свою очередь, изменение подходов к профессиональной подготовке преподавателей.

Этнопсихологический подход базируется на понимании влияния национальных особенностей народа на развитие образования подрастающего поколения. Так, американские ученые обращают внимание на особенности развития и образования детей разных народов, в частности латиносов и афро-американцев.

Исследователи-компаративисты часто используют цивилизационный подход, который представляет собой сочетание культурологического, этнопсихологического и исторического подходов.

Аксиологический подход направлен на анализ процессов образования в контексте их ориентации на главные ценности [1, с. 22-24; 4].

Аббас Хакпор предлагает шесть основных подходов сравнительной педагогики: исторический, социальный, методологический, философский и научный [9, с. 21].

Основные характеристики этих подходов представлены в таблице 1:

**Таблица 1. Основные подходы сравнительной педагогики**

<b>№ п/п</b>	<b>Подход</b>	<b>Основной метод (акцент)</b>	<b>Преимущества</b>	<b>Недостатки</b>	<b>Сбор данных</b>
1.	Исторический	История и культура	Выделяет и оценивает явление с целью понимания истинного смысла. Сравнивает развитие каждого сообщества в зависимости от исторического периода	Поскольку это ретроспективный метод, то объект исследования трудно представить	Качественный
2.	Социальный	Анализ	Подчеркивает образовательные ценности того или иного общества на всех уровнях образовательной системы	Невозможность обобщить результаты. Сложность исследования.	Качественный
3.	Методологический	Индукция и дедукция	Предоставляет решение для обобщения эмпирических исследований	Сложный, занимает много времени	Количественный
4.	Философский	Эволюция человека	Понимание того, как контролировать и совершенствовать мир в целом и образование в частности	Основное внимание сосредоточено на детстве; жизнь рассматривается как фатальное явление	Качественный
5.	Научный (классический)	Сравнение	Целесообразный, логический анализ, позволяющий сравнивать разные системы образования на основе научного подхода	Наиболее ранние исследовательские проекты не эмпирические	Количественный
6.	Научный (новый)	Контекст, связанный с социумом	Полученная информация и данные более точные и глубокие. Результаты	Сложность в объединении качественных и количественных результатов	Количественный и качественный

			исследования имеют большую валидность		
--	--	--	---	--	--

Необходимо заметить, что для отечественной педагогики такая классификация подходов несвойственна, но она имеет право на существование.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Для проведения сравнительно-педагогического исследования, целью которого является изучение основных особенностей профессиональной подготовки преподавателей для работы с технически одаренными студентами и основных аспектов педагогической поддержки технически одаренных студентов в США, характерным является использование целого ряда подходов. Системное применение таких подходов, как комплексный, культурологический, исторический, амбивалентный и цивилизационный, позволяет определить общественные, социально-политические, экономические и исторические условия развития системы профессионального образования в указанной стране, установить специфику работы с одаренными детьми. Перспективой дальнейших исследований является сравнительно-педагогический анализ существующих программ профессиональной подготовки преподавателей для работы с технически одаренными студентами в США, с применением комплекса описанных подходов, а также рассмотрение возможности их имплементации в отечественную систему образования.

### **Литература**

1. Антонова Л. А. Сравнительная характеристика методологических подходов в области инклюзивного образования. – Череповец, 2004. – 37 с.
2. Ваховский Л. Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми // Шлях освіти. – 2005. – №2
3. Владимирова С. В. Сущность сравнительно-педагогического исследования и методологические подходы к его реализации // Образование в современном мире: зарубежный опыт: сб. науч. ст. – СПб, 2004. – С. 23

4. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика: Учебное пособие. – М.: Academia, 1998
5. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
6. Митина В. С. Развитие сравнительной педагогики в США // Методологические проблемы сравнительной педагогики. – М., 1991. – 93 с.
7. Пинчук Н. И. Специфика проявления и развития технической одаренности в подростковом возрасте / Н. И. Пинчук // Обучение и воспитание одаренного ребенка: теория и практика. – Киев: Институт одаренного ребенка, 2008. – Вып. 1. – С. 178-190.
8. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник. – Суми, 2004. – С. 32
9. Khakpour A. Methodology of comparative studies in education // Contemporary Educational Research Journal. – 2012. – #1. – P. 20-26
10. Siegle D. Identifying and developing technological giftedness / D. Siegle // Gifted Education Communicator. – 2007. – P. 18-21
11. Taber K.S. Challenging gifted learners: general principles for science educators and exemplification in the context of teaching chemistry / K.S. Taber // Science Education International. – Vol. 21 – # 1. – March 2010 – P. 5-30

**СПЕЦИФИКА ПЕРВОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В  
ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Тимошко Галина Владимировна**

доцент, кандидат психологических наук

**Тимошко Андрей Александрович**

ассистент,

**ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства  
и архитектуры, г. Макеевка, ДНР**

**Аннотация:** В статье рассмотрены особенности социальной ситуации развития молодых людей, специфические для переходного периода от школьной к студенческой жизни. Использование методов наблюдения, опроса, хронометража, а также анализа и обобщения педагогического опыта позволило констатировать эти особенности, описать их. Дана основа для учета специфики переходного периода в учебно-воспитательной работе со студентами. В статье указаны некоторые особенности первого этапа обучения, характерные для подготовки студентов инженерных специальностей.

**Ключевые слова:** адаптация студентов, вузовские системы обучения, самостоятельная работа на лекции, техническое мышление.

При переходе молодого человека к обучению в высшей школе в его жизни происходят изменения, обусловленные спецификой вузовской жизни. Очень важно помочь студентам в адаптации к новым формам и содержанию жизни, учебной работы. Поэтому остается актуальным изучение особенностей переходного периода от школьного к вузовскому образованию, который приходится на первый курс обучения молодых людей.

Эти специфичные изменения заключаются, в частности, в следующем. Во-первых, школьная классно-урочная система обучения сменяется вузовскими системами: лекционно-практической, аудиторно-лабораторной, зачетно-

экзаменационной, кредитно-модульной, рейтинговой системой накопления балла и другими. При этом у студента должны смениться соответствующие стереотипы, что происходит не сразу. В ряде школ, входящих в систему учебно-воспитательного комплекса вместе с вузом, происходит постепенное ознакомление и перевод учащихся на новые для них формы учебного процесса. В школе они знакомятся не только с экзаменами, но и с зачетами, модулями и модульным контролем, новыми формами уроков, которые приближают их к лекциям, семинарам или практическим занятиям. Это способствует успешной адаптации их к новым условиям обучения в вузе. Но в школе при введении вузовских форм обучения обязательно должны быть учтены возрастные особенности ребят.

Во-вторых, в высшем учебном заведении существенно меняется система самостоятельной работы учащегося. Объем часов самостоятельной работы студента предусмотрен учебным планом. Он больше, чем объем аудиторной учебной работы студентов, и тенденцией современного высшего образования является увеличение времени и объема самостоятельной работы. Соответственно, выработанный баланс учебного и свободного времени молодого человека меняется. Меняются и формы выполнения самостоятельной работы. Привыкший выполнять домашние задания дома, учащийся теперь осваивает работу в библиотеке, в компьютерном зале библиотеки или общежития, или дистанционно, с использованием персонального компьютера. Привыкший к устной работе: читать и пересказывать учебный материал, – теперь он учится письменным и графическим формам работы. Даже если в школе он уже познакомился, например, с конспектированием и написанием рефератов, то в вузе столкнулся с тем, что требования к этим формам работы здесь и в школе разные, и нужно перестраиваться. Особенно заметно это на умении конспектировать материал на лекции, а это тоже форма самостоятельной работы студента во время занятия. Хотя современная лекция не предъявляет жестких требований к необходимости самого конспектирования, существуют лекции в электронном виде, все равно многие

студенты предпочитают на лекции конспектировать и использовать при подготовке к практическим, лабораторным занятиям, к контрольным работам собственный конспект. Способность конспектировать лекцию преподавателя развивается от первого к четвертому курсу. Наблюдения, анализ конспектов студентов, хронометраж видов деятельности и фиксация объема освоенного за время лекции материала показывают, что старшекурсники фиксируют материал как минимум в полтора раза быстрее, чем первокурсники. Это знает каждый преподаватель, который работал и с тем, и с другим контингентом. Поэтому очень важно на первом курсе учить студентов правильному конспектированию материала на лекции. С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко в своей работе [1, 292-293] указывают, что «при чтении лекции нельзя игнорировать те навыки, которые приобретены учащимися в средней школе. Путем ряда приемов лектор может облегчить первокурсникам восприятие и усвоение лекционного материала.... Разумеется, лектор постепенно усложняет свои лекции по содержанию и по форме, подготавливая первокурсников к трудностям, неизбежным при глубоком изучении науки».

Какие же приемы используются при чтении лекций первокурсникам? Во-первых, мы используем принцип наглядности и иллюстративный характер лекции как метода обучения. А это интересные факты, яркие примеры, сопровождаемые слайдами, мультимедийными презентациями, короткими учебными фильмами. Преподаватель психологии Двоеглазова М.Ю. указывает: «не следует забывать об «Эффекте релаксации». Юмор, шутка, острое слово помогут сплотить людей в интеллектуальной деятельности, удержать и усилить их внимание. ... Если внимание аудитории потеряно, для его восстановления используют принцип «россыпи новизны». То есть, через определенные временные интервалы в нем должна звучать какая-то новая информация: в виде эмпирических данных, оригинального суждения, яркой цитаты, риторического вопроса и т. п.»[2, с.17-18]. Во-вторых, можно обратить внимание на темпо-ритмические особенности своей речи, используя правило: темп речи должен быть обратно пропорционален важности материала, чем важнее материал, тем

медленнее темп. Примеры, второстепенный материал можно говорить быстро. При этом в моменты замедления темпа основной материал повторяют, дают возможность записать, используя знакомый со школы прием работы под диктовку. В то же время, и на первом курсе нежелательно всю лекцию превращать в диктовку, поэтому используются приемы обговаривания материала, разъяснения, слушания примеров и даже, при возможности и необходимости – обсуждения понятий, схем, законов. В-третьих, содержание речи, реплики лектора «это важно», «давайте подчеркнем», «а сейчас – пример» и другие тоже помогают студентам конспектировать лекцию правильно. Лектор учит студентов использовать аббревиатуры, сокращения, схемы, рисовать графики. В-четвертых, как указывает Столяренко Л.Д. «полезно время от времени пройти по аудитории и проследить, как студенты пишут конспект. успевают ли за темпом речи лектора. ... Полезно выборочно проверить несколько конспектов...». [1, 288]

Однако, при всем упрощении, дидактической обработке сложного научного материала, «учитывая особенности студенческой аудитории на первом курсе, лектор не имеет права поддаваться искушению упростить свой предмет настолько, чтобы подойти к грани, за которой начинается вульгаризаторство» [1, 293].

Студенты также сталкиваются в вузе с абсолютно новыми для себя формами самостоятельной работы, особенно студенты технического вуза. Такими формами являются выполнение расчетно-графических работ, а затем и курсовых работ, проектов. Поэтому выдача студентам первых таких самостоятельных работ должна быть полностью подкреплена и методически – наличием соответствующих пошаговых методических разработок, консультаций – и мотивационно. Наконец, внешний контроль над выполнением самостоятельной работы студентами тоже отличается. В вузе он может быть отсрочен от самого выполнения. Есть задания для самостоятельной работы, проверка выполнения которых осуществляется лишь перед сессией, на сессии перед зачетом или экзаменом. Это требует от студента высокого уровня



самостоятельности, самоконтроля, ответственности. Ведь выполнить все задания за один день до контрольного мероприятия невозможно. Большую помощь в фиксации внимания студентов-первокурсников на необходимости самоконтроля, ответственного планирования выполнения заданий может оказать куратор студенческой группы, который напоминает студентам о самоорганизации на каждой встрече с ними. Задачами преподавателя дисциплины и куратора группы является ознакомление студентов с необходимостью планировать свою деятельность, обучение планированию, а также наблюдение за ходом выполнения проектов и своевременная помощь студенту.

В-третьих, приходя в вуз, учащийся переходит на другую, более высокую ступень образования, не случайно оно называется – высшее. Меняется само содержание образования. Высший уровень его научности, учебно-профессиональный характер, переход от усвоения знаний к их выработке, техническое творчество – эти характеристики содержания высшего технического образования предъявляют высокие требования к тем, кто хочет его получить. Высший уровень образования максимально задействует не только внимание и память первокурсника, но и его мышление, а техническое образование, в частности, – образно-схематическое, абстрактно-логическое, творческое, дивергентное мышление, в целом, технический интеллект. Это особые виды мышления и студент часто чувствует сам – он имеет слабую базу подготовки, не разбирается в решении сложных задач, а иногда и задач школьного уровня. Преподаватель помогает первокурсникам тем, что через нулевые срезы определяет уровень подготовленности студентов и адаптирует материал для первокурсников, а также использует дифференцированный подход при работе со студентами, нуждающимися в разном объеме помощи.

В-четвертых, вузовская жизнь меняет и социальные условия жизни молодого человека. Классный коллектив и студенческая группа отличаются не только возрастом и органами самоуправления. Их отличают и разные виды деятельности, способы и формы общения, отношений с окружающим миром.

При этом не следует забывать, что все люди, окружающие студента: и товарищи по учебе, и товарищи по общежитию, и преподаватели, и администрация – новые для него. Окружение меняется полностью. Игнорировать его невозможно, не нужно, студенты этого и не хотят. Наоборот, они хотят побыстрее познакомиться, адаптироваться, привыкнуть к новому окружению, найти в нем свое место. Иногда складывается так, что меняется позиция юношей и девушек: например, в студенческой группе собралось много школьных лидеров, все они не могут оказывать такое же влияние на ребят-однокурсников, как в школе, и перестают быть лидерами, хотя лидерские амбиции у них сохраняются. А также нужно отметить, что адаптацию сложнее пройти молодым людям с определенными индивидуально-типологическими особенностями: малообщительным, стеснительным, медленным и т.д. Кроме того, многим молодым людям приходится сменить не только социальное окружение, но и бытовые условия домашней жизни на ситуацию студенческого общежития, что тоже принципиально меняет их жизненные стереотипы. Не случайно существует понятие «студенческая жизнь», её социально-психологические характеристики иные, чем у школьной жизни. Большую помощь в адаптации ребят в общежитии оказывают все работники студенческого городка и, конечно, актив студсоветов общежитий.

Специфика вузовского процесса приводит к наличию выраженного этапа адаптации к нему студентов. Большинство из них успешно проходит этот этап на первом курсе или даже в 1 семестре, но части студентов это не удается. Для помощи им нужен студенческий коллектив, работа студенческого самоуправления на младших курсах, система студенческого кураторства, кураторская работа преподавателей, работа вузовского психолога.

### **Литература**

1. Педагогика и психология высшей школы[Текст]: учебное пособие/ Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544с.
2. Программа производственной практики. Научно-педагогическая практика/ Сост.: М.Ю. Двоглазова. – Мурманск: МГГУ, 2012. – 30с., //

[Электронный ресурс] / Режим доступа:  
[http://www.mshu.edu.ru/oop/%D0%9F%D0%9F%D0%98/050400.68/r3/progpractic/  
npp.pdf](http://www.mshu.edu.ru/oop/%D0%9F%D0%9F%D0%98/050400.68/r3/progpractic/npp.pdf)

*Научное электронное издание*

# **Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования**

*Электронный сборник статей по материалам 2-ой Международной  
заочной научно-практической конференции «Гуманитарные аспекты  
высшего профессионального образования*

*№1*

*( 21 апреля 2017 г., г. Макеевка )*