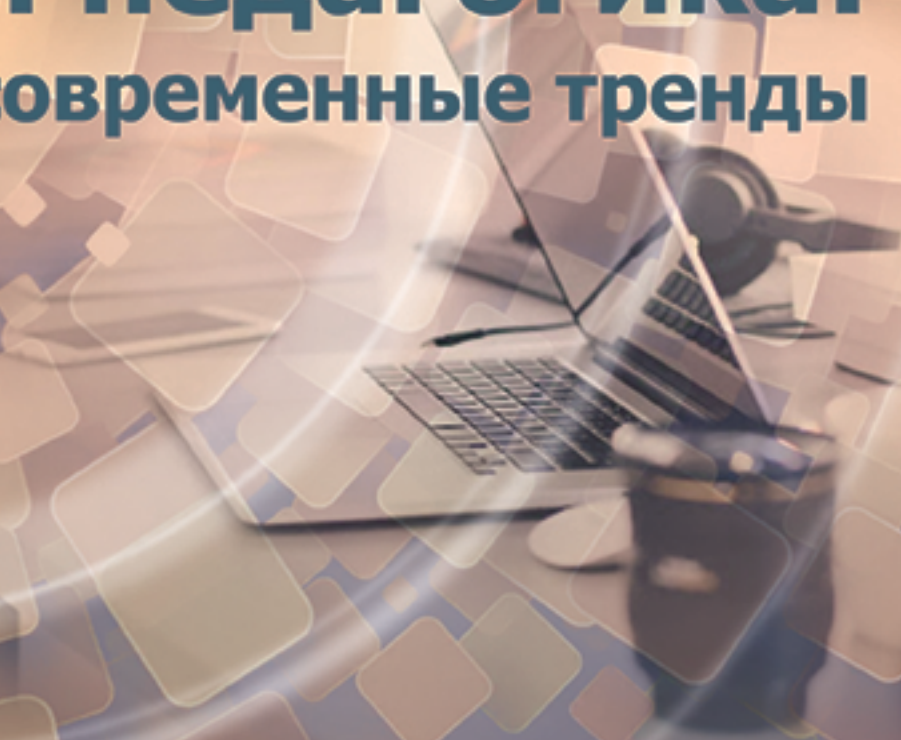




Чуваш Республикаш вĕрĕш институтĕ
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**

Образование и педагогика: современные тренды



Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики
Чувашской Республики

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА: СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2020

УДК 371(082)
ББК 74.00я431
О-23

Рецензенты: **Исаев Юрий Николаевич**, д-р филол. наук, ректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Орлова Вера Вениаминовна, д-р социол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники»

Редакционная коллегия:

Мурзина Жанна Владимировна, главный редактор, канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Дизайн

обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

О-23 **Образование и педагогика: современные тренды:** монография / редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 124 с.

ISBN 978-5-907313-45-3

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития образования и педагогики.

Статьи представлены в авторской редакции.

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2020

© Издательский дом «Среда», 2020

ISBN 978-5-907313-45-3
DOI 10.31483/a-176

Предисловие

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики представляет монографию **«Образование и педагогика: современные тренды»**.

В монографии представлены статьи, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития образования и педагогики.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

Глава I. Теоретические аспекты образования.

Глава II. Современные образовательные практики.

Авторский коллектив сборника представлен городами России (Москва, Ижевск, Краснодар, Сочи, Ставрополь, Хабаровск).

Среди образовательных учреждений выделяются университеты и институты России (Донской государственный технический университет, Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова, Институт художественного образования и культурологии РАО, Кубанский государственный медицинский университет, Российский государственный гуманитарный университет, Российский университет дружбы народов, Ставропольский государственный педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет).

Авторы монографии представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора, доценты, ведущие и главные научные сотрудники, преподаватели вузов.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Образование и педагогика: современные тренды»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. биол. наук, проректор
Чувашского республиканского института образования
Ж.В. Мурзина

Оглавление

Введение	5
Глава I. Теоретические аспекты образования	7
Формирование профессиональной коммуникативной личности в условиях цифровой среды Бурукина О.А.	7
Современные тенденции в развитии международной деятельности технического университета Грахов В.П., Кислякова Ю.Г., Мохначев С.А., Симакова У.Ф.	26
Комплексная безопасность образовательной организации Торикова Е.Ф., Ториков А.В., Кобзарева И.И.	38
Глава II. Современные образовательные практики	50
Современные тренды преподавания экономических дисциплин в медицинском вузе Лебедева И.С.	50
К вопросу о проектировании вариативной модели коррекции девиантного поведения подростков методами художественного образования и культурологии с учетом требований ФГОС Михальченкова Н.А., Куликова Н.В., Большакова Ю.М., Красильникова С.В., Слободчиков И.М.	67
Обучение приемам эмфатизации и нейтрализации коннотативного компонента в ходе анализа лексических, стилистических и комбинаторных трансформаций при переводе художественного текста Телегина О.В.	85
Роль наставничества в период педагогической практики студентов Трифорова Т.М.	99
Заключение	114
Приложение. Аннотации к опубликованным работам	115

Введение

Российская образовательная политика ориентирована на обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Проблемы повышения эффективности обучения и совершенствования образования так или иначе касаются педагогов, обучающихся, родителей, начальников и подчиненных. И в каждой стране эта проблема имеет свою специфику. На данный момент для эффективного повышения качества образования исследование и внедрение новых подходов и методик в учебный процесс являются важным фактором развития российской образовательной политики. Данный выпуск монографии «Образование и педагогика: современные тренды» посвящен изучению теоретических аспектов образования и современных образовательных практик, направленных на эффективное становление и развитие системы образования.

В первой статье монографии рассматриваются, прежде всего, значимые характеристики цифровой среды применительно к целям гетерономного и автономного обучения, актуальные как для дистанционного, так и для открытого обучения, проанализировано их положительное влияние на эффективность учебного процесса и его результаты. Вторая статья данного раздела монографии посвящена исследованию зарождения и развития международного сотрудничества технического вуза с образовательными и научными организациями стран Европы, Азии и Африки, что в конечном итоге влияет на ключевые показатели работы вуза и позволяет позиционировать его как значимый международный научно-образовательный университет. В третьей статье раздела затрагивается проблема обеспечения безопасности образовательной среды и образовательного пространства.

Следующий раздел монографии открывает статья, посвященная актуальной проблеме формирования финансовой грамотности студентов благодаря совершенствованию методики преподавания экономических дисциплин и адаптации материала, изложенного в экономических учебниках к профилю медицинского вуза. Вторая статья данного раздела монографии обосновывает важность коррекции девиантного поведения подростков с учетом требований ФГОС и установления причинно-следственных связей между

процессом развития универсальных учебных действий и воспитания культурной личности, необходимых для гармоничного развития подростков. Третья статья раздела посвящена изучению необходимости применения и обучения студентов-переводчиков приемам эмфатизации и нейтрализации коннотации при переводе художественного текста. В четвертой статье обсуждается необходимость системы качественного наставничества в период педагогической практики студентов, проходящей на базе общеобразовательных учреждений.

Результаты, полученные в ходе проведенных исследований, имеют теоретическую и практическую значимость для специалистов в области педагогических наук. Достоверность результатов представленных работ поддерживается знаниями и практическим опытом авторов.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Бурукина Ольга Алексеевна

Введение. Сегодня все чаще приходится слышать о «войне за таланты» – о том, как организации сражаются за то, чтобы нанять лучших и самых эффективных специалистов в своей отрасли. Такими специалистами считаются профессионалы, преуспевающие во всех, поставленных перед ними задачах: они выступают лидерами в своих областях знания, инициаторами инноваций и источником вдохновения для своих коллег. Поскольку организации все больше сталкиваются с возрастающим экономическим давлением, повсеместно внедряемыми новыми технологиями и постоянными изменениями в обществе, им требуются отличные специалисты для выработки эффективных стратегий и тактических инструментов их реализации для решения сложных междисциплинарных задач [1]. Неудивительно, что организации все больше внимания уделяют поиску и использованию талантов для достижения своих стратегических организационных, экономических и социальных целей [2–4].

Цифровая среда обучения открывает новые возможности не только для гетерономного, но и для автономного обучения. Современные информационно-коммуникационные технологии делают гетерономное* обучение более разнообразным, а автономное** обучение – еще более автономным.

Примечание. *Гетерономное обучение – обучение, осуществляемое под руководством преподавателя.

**Автономное обучение – обучение, осуществляемое самостоятельно.

В процессе гетерономного обучения педагогически обоснованная комбинация на основе интеграции двух или более способов представления информации предполагает, что мультимедийное обучение контенту может осуществляться на мультисенсорной основе, что позволяет повышать эффективность обучения. Кроме

того, цифровая среда позволяет достигать более высоких уровней интерактивности процесса обучения и активности обучающихся.

Необходимо отметить, что для повышения эффективности автономного обучения желательно создать ряд предварительных условий. Во-первых, отличается стартовая ситуация, потому что в условиях автономии студенты немедленно вступают в интерактивные отношения со всеми видами информации. Цифровая среда обучения обеспечивает открытые учебные ситуации и обучение на основе активного взаимодействия со средствами массовой информации и научно-академическим дискурсом.

Автономное обучение в цифровой среде вместо «пассивно воспринимаемого» обучения подразумевает независимое, самоопределяемое и саморегулируемое приобретение знаний, основанное на собственных стратегиях студента по поиску, отбору и применению информации. Таким образом, обучение с помощью целенаправленных исследований и открытий, на основе направленной работы с информацией может стать фундаментальной парадигмой академического обучения.

Кроме того, интегрируемые в процесс обучения различные формы телеконференций обеспечивают не только академический дискурс, обычно игнорируемый в традиционном дистанционном образовании, но и партнерство, и групповую работу. Совместному обучению отводится гораздо более важная роль, чем в традиционном дистанционном образовании, за исключением знаменитых телевизионных университетов Китая, где регулярно проводятся обязательные групповые встречи. Телеконференцсвязь устанавливает новую конфигурацию для дистанционного обучения, её особенности были метко охарактеризованы как «обучение вместе» [5, с. 1] и «обучение лицом к лицу на расстоянии» [6, с. 108]. Новые условия обучения в мультимедийной цифровой среде предоставляют обучающимся возможность развивать взаимодействие со многими виртуальными партнерами и сообществами.

Таким образом, можно утверждать, что сегодня система обучения постепенно отходит от педагогики обучения и, реализуя идеи Рольфа Арнольда (1993), внедряет педагогику возможностей. При этом именно цифровая учебная среда становится наиболее эффективным «инструментарием» автономного обучения [7]. Этот подход представляется нам многообещающим, поскольку он не

модифицирует традиционные методы презентационно-воспринимаемого обучения, но предоставляет совершенно иную фундаментальную основу для обучения.

В целом для дистанционного обучения нового формата необходима глубокая и обширная педагогическая перестройка. Некоторые эксперты, например, Б. Коллис [8, с. XXII] даже пишут о необходимости «реорганизации» дистанционного образования. На самом деле мы считаем возможным говорить о начале новой эры, в которой дистанционное обучение перерастет в гибкую, по-настоящему открытую и многообразную форму преподавания и обучения, которая может быть адаптирована к потребностям студентов, отличающихся друг от друга по возрасту, социальному происхождению, профессиональной ориентации и уровню мотивации. В результате инновационных процессов будет создана новая, более четкая, ориентированная на студентов форма обучения.

По мнению ректора немецкого университета FernUniversität Х. Хойи, новые возможности цифрового обучения в дистанционном образовании имеют большое значение для будущего современного информационно-ориентированного самообучающегося общества. Так, университет будущего будет больше похож на университет дистанционного обучения, чем на традиционное высшее учебное заведение [там же].

Особенности современной цифровой среды. Прежде чем исследовать особенности цифровой среды, дадим определение этому термину.

Цифровая среда – это, во-первых, (1) контекст и совокупность компонентов и условий, обеспечиваемых цифровыми устройствами и технологиями, часто передаваемыми через Интернет. Любые записи и иные свидетельства взаимодействия человека с цифровой средой составляют его цифровой след; а во-вторых, (2) это культурная коммуникативная среда, формирующая сообщения в СМИ и коммуникационную активность. В XXI веке цифровая среда становится доминирующей формой общения и, следовательно, определяет доминирующие средства, с помощью которых мы преимущественно взаимодействуем в современном мире [9].

Таким образом, вся современная социальная среда все больше определяется с помощью компьютерных технологий. Другими словами, развивается виртуальная среда, в которой люди могут

принимать разные виртуальные идентичности и преодолевать ограничения человеческой среды.

Современная цифровая среда представляет собой конгломерат всех событий, фактов, реальностей в осязаемом опыте измененного образа жизни. В современном мире произошел культурный сдвиг, в рамках которого технологический скачок совпал с современными философскими и педагогическими достижениями. При этом кардинальную роль играет не только технологический прорыв, трансформировавший среду профессионального и межличностного взаимодействия, но и тот факт, что постмодерн сломал общественное недоверие к альтернативным формам знаний, и стратегии совместной работы стали основным направлением развития современного общества. Конечно, синергетические отношения между всеми аспектами этого культурного сдвига сложны, и современные технологические разработки подпитывают аспекты, способствующие быстрому широкомасштабному развитию цифровой среды.

Гипертекстовая коммуникация как основа развития цифровой среды. Возможности, предоставляемые цифровой средой обучения, должны особенно привлекать сторонников такого типа преподавания и обучения, при котором учителя планируют учебный процесс в максимально возможной степени, создают и предоставляют обучающимся учебный контент, контролируют ход обучения и гарантируют достижение намеченных результатов.

В современной цифровой среде особенно широко применимо разъяснительное обучение, понимаемое нами как совокупность процедур, предполагающих достижение обучающимися успеха посредством небольших шагов и тщательного руководства преподавателя, предоставляющего определенные стимулы в ожидании соответствующих ответов. Поэтому неудивительно, что именно в цифровой учебной среде было впервые применено программируемое компьютерное обучение, так что необходимо учитывать уже имеющийся двадцатилетний опыт. Программы обучения, включающие в себя материалы, разработанные для дистанционного обучения и «экскурсии» по гипертексту и гипермедиа, в которых разработчик учебного курса не только определял путь, но и тип, и количество «объектов», которые обучающиеся должны были «посетить».

В результате анализа возможностей цифровой среды нами были выделены четыре особенности цифровой среды, актуальные как для дистанционного, так и для открытого обучения:

- могут совмещаться и объединяться несколько методов представления учебного материала;
- эффективность обучения усиливается мультисенсорными инструкциями;
- интерактивность обучения может быть расширена количественно и качественно;
- также может быть расширена и улучшена система поддержки обучающихся.

Более подробный анализ позволяет выявить и другие характеристики цифровой среды обучения, стимулирующие самостоятельное, самопланируемое и саморегулируемое обучение. Современные обучающиеся имеют доступ ко многим релевантным совокупностям данных и могут использовать различные поисковые системы, делающие этот доступ еще более удобным, то есть они буквально имеют «всю информацию в мире на кончиках пальцев».

Обучающиеся могут использовать Всемирную паутину (www) для загрузки на свои персональные компьютеры учебных программ и текстов авторов всего мира. В результате создания сетей образовательных сред будет развиваться информационное пространство, включающее в себя учебные материалы и совокупности знаний, которые автономные обучающиеся могут открывать для себя, шаг за шагом, загружая необходимую им информацию на собственные жесткие диски, работая с электронными документами, распечатывая тексты и работая с бумажными носителями.

В истории преподавания и обучения никогда еще не было более благоприятной стартовой ситуации для самостоятельного и автономного обучения. В цифровой обучающей среде существует прежде следующие три дизъюнктивные области деятельности:

- обучение в гипертексте;
- сетевое обучение;
- обучение через виртуальное общение.

Работая с гипертекстом, студенты сталкиваются с текстовыми блоками, представляющими собой «когнитивные единицы», которые могут быть расположены на различных когнитивных уровнях. Таким образом, студенты получают возможность самостоятельно

находить интересное им начало учебного процесса и не менее интересные варианты его продолжения. Для этого обучающиеся рассматривают предлагаемые им гипертекстом когнитивные единицы в рамках нового вида деятельности, для которого нет аналога в традиционной педагогике.

Как только обучающиеся находят важную отправную точку, они начинают «перемещаться» по неизвестному «морю» информации в поисках когнитивных единиц, дополняющих и расширяющих уже приобретенную ими информацию, и здесь они также руководствуются своими собственными интересами, потребностями и целями. При этом они активируют и координируют элементы текстовых, графических и видеофайлов. Это стало возможным благодаря различным гиперссылкам, а именно интерфейсам с информационными единицами, которые тоже помогают обучающимся. Все когнитивные единицы, связанные друг с другом, образуют сеть, и эта особенность гипертекста, как предполагается, помогает в формировании семантических сетей в умах обучающихся [10, с. 252]. Работа студентов состоит в том, чтобы выбрать собственную траекторию движения в сети, что обуславливает их большую свободу в учебном плане.

Гипертекст является тем важным нововведением, которое необходимо интерпретировать в ситуации автономного обучения: разрыв с линейным представлением в последовательностях множеств и установление нелинейного и непоследовательного обучения. «Оцифровка и компьютерные манипуляции отменяют неизбежную ранее строгую последовательность в представлении различных носителей – сегодня их последовательность может изменяться по желанию обучающегося и, таким образом, делать обучение более доступным и интерактивным. Это подчеркивает особую роль интерактивности между пользователем и системой» [там же, с. 22]. Вовлеченность студентов и их интерактивность во взаимодействии со средой станут фундаментальной основой моделирования будущего педагогического процесса.

Традиционная привязка учебного содержания к определенному месту, времени, лицам и последовательностям в учебных курсах и тренингах, определявшая преподавание и обучение с незапамятных времен, сегодня потеряла свою актуальность. В настоящее время в педагогическом мире создается совершенно иной тип

обучения – обучения, которое не направлено на заявленные цели обучения и результаты которого не могут быть проверены с помощью соответствующих тестов. Происходит разрыв с традицией, не встречавшийся раньше: устранение вышеуказанных привязок приводит к гибкости учебного процесса, невозможного ранее. Именно эта гибкость, гарантируемая гипертекстовой коммуникацией, лежит в основе автономного обучения.

Этот подход особенно интересен, потому что он позволяет увидеть новые элементы учебного поведения, которые могут стать фундаментальными для автономного обучающегося будущего.

Очевидно, что, когда автономные обучающиеся проектируют, развивают и контролируют свое обучение, они выбирают ресурсы для своего обучения и должны разрабатывать соответствующие учебные действия, а также нести ответственность за свое обучение. При этом основу их обучения составляют собственные поисковые действия обучающихся и их усилия по отбору учебного материала. Это означает, что в процессе самостоятельного обучения все учащиеся преследуют собственные цели, следуют собственными траекториями обучения и могут прийти к различным результатам обучения. При том именно гипертекст является эффективным средством продвижения автономного обучения.

Здесь совершенно очевидна принципиальная структурная разница между традиционным и инновационным типами обучения: В то время как в традиционном обучении представление и усвоение знаний определяется структурой учебного курса, автономное обучение включает в себя поиск, выбор, оценку и использование информации, основанное на собственных предпочтениях обучающихся.

В соответствии с актуальной для инновационного обучения теорией когнитивной гибкости, в онлайн-дизайне учебных курсов рекомендуется совмещать несколько форм представления знаний, основанных на гибком обучении, дабы облегчить понимание и усвоение знаний учащимися (например, одновременно представляя несколько тем, несколько аналогий, несколько интеллектуальных точек зрения) для более эффективного представления учебного материала с целью представления комплексного знания. Этот учебный принцип когнитивной гибкости показывает хороший результат когнитивной работы (высокие баллы в тесте достижений обучаю-

щихся, низкое среднее время теста на достижение поставленных целей и т. д.).

Гипертекст, основанный на теории когнитивной гибкости, предложенной М.Дж. Якобсоном и Р.Дж. Спиро (1993, 1995), дает многократное представление об одних и тех же знаниях, которые должны быть получены обучающимися, и предоставляет им условия, необходимые для обработки информации и приобретения знаний в рамках профессионального развития [11].

Профессиональная личность. На сегодняшний день не существует общепринятого определения профессиональной личности. Более того, в научном дискурсе нет даже общепринятого определения личности как таковой, при том, что большинство психологических теорий сосредоточены на мотивации человека и его психологических взаимодействиях с окружающей средой.

По определению О.В. Заславской и Н.Г. Жарких (2017), «профессиональная личность педагога (педагогическая личность) – это качественное новообразование, возникающее у педагога в результате освоения им закономерностей педагогического процесса, его внутренней логики и причинно-следственных зависимостей, это результат опыта и творчества, профессионального общения и профессиональной рефлексии, профессионального поиска и анализа достигнутого» [12].

Данное определение, на наш взгляд, нуждается в уточнении, поскольку, во-первых, в нем утверждается, что «профессиональная личность педагога <...> возникает у педагога», то есть «профессиональная личность» не создается, а «возникает» уже у профессионала (педагог, несомненно, является профессионалом) в результате приобретения им/ею определенных знаний («освоения закономерностей педагогического процесса, его внутренней логики и причинно-следственных зависимостей»), а также профессиональной деятельности («результат опыта и творчества, профессионального общения и профессиональной рефлексии, профессионального поиска и анализа достигнутого»).

Мы полагаем, что профессиональная личность «не возникает», а «формируется» в первую очередь в процессе обучения, включающего в себя как приобретение знаний, так и практического опыта (в случае формирования профессиональной личности педагога – в рамках педагогической практики), а затем уже профессиональной

деятельности, поскольку сформированная профессиональная личность продолжает непрерывно развиваться в процессе профессиональной деятельности (и даже после ее окончания в процессе всей последующей жизни человека, поскольку происходит слияние личности профессионала с личностью человека).

На основе современных теоретических достижений и практических разработок мы выработали следующее определение профессиональной личности: «Профессиональная личность представляет собой совокупность характерных для конкретной профессии знаний, умений и компетенций, а также моделей поведения и эмоциональных шаблонов, соответствующих стандартам профессионального образования и подготовки, формирующуюся в процессе специального обучения и тренингов и развивающуюся в течение последующей профессиональной деятельности, совмещающей аккумулируемый опыт и результаты собственных творческих поисков и анализа ошибок и достижений».

По данным современных исследований, для успешной профессиональной личности наиболее значимы следующие характеристики: высокая нравственность и надежность, умение создавать команду, выдающиеся коммуникативные навыки, стрессоустойчивость и гибкость, решительность, стратегическое мышление, открытость и вовлеченность, креативность, трудовая этика и разнообразный опыт. Как видно из этого списка, исследователи придают особое значение профессиональной коммуникации: они считают, что для современной профессиональной личности важны не какие-либо, а «выдающиеся коммуникативные навыки».

Словосочетание «профессиональная коммуникация», или «профессиональное общение» является термином, общим для целого ряда профессий, направленных на создание «целенаправленного общения» посредством письма, речи, визуального дизайна, управления взаимоотношениями и изменениями как внутри организации, так и за ее пределами [13, с. 276]. Специалисты по коммуникациям работают во всех секторах общественной, частной, (не)коммерческой и правительственной сфер. Специалистов по коммуникациям можно рассматривать в качестве «голоса» организации, которому поручено взаимодействовать с людьми как внутри организации, так и за ее пределами, как в режиме онлайн, так и оффлайн. В Европе профессиональная коммуникация (ПК) превра-

щается из оперативной деятельности в жизненно важную стратегическую позицию, где все более сложные обязанности оцениваются и согласуются со стратегическими целями организации и требованиями заинтересованных сторон, с обучением и контролем персонала, а также управлением изменениями и кризисами [14]. Жизненно важная роль ПК становится все более заметной: когда организации плохо управляют внутренней и/или внешней коммуникацией, последствия могут иметь разрушительные последствия не только для организации, но и для отдельных людей, общества и окружающей среды; примером могут служить заметные случаи сбоя коммуникации в компаниях ENRON [15] и др.

С другой стороны, специалисты ПК рассматриваются как «лидеры» в профессиональной сфере. По мнению исследователей [16], в своей работе коммуникационные лидеры демонстрируют шесть основных компетенций (самодинамика, командное сотрудничество, этическая ориентация, построение отношений, способность принимать стратегические решения и способность управлять знаниями в сфере коммуникации), оказывающих непосредственное влияние не только на профессиональные результаты, но и на сферу влияния в организационном контексте.

В данном исследовании мы рассматриваем эффективность профессионала в более широкой перспективе, выходя за пределы демонстрации высокоразвитых лидерских и управленческих навыков, исходя из гипотезы, что даже специалисты, занимающие подчиненное положение в организационной иерархии, могут быть иметь высокоразвитые коммуникативные компетенции (как на родном, так и на иностранных языках), несмотря на невыполнение ими руководящих или координирующих функций.

В своем сравнительно недавнем исследовании, основывающемся на десятилетнем опыте европейских организаций, Р. Тенч и другие предложили описание эффективной организационной коммуникации. Разработанная ими модель демонстрирует, как осуществляется эффективная коммуникация на трех уровнях – на уровне отдельного лица, на уровне отдела, а затем и всей организации [17].

В указанном исследовании сотрудники, профессионально владеющие навыками эффективной коммуникации, описываются как целеустремленные профессионалы, вносящие значительный и

значимый вклад в развитие своих организаций. Исследователи также пришли к выводу, что сосредоточение внимания организации на отдельных лицах в команде является важным фактором в создании сильного отдела и всей организации в целом.

Формирование профессиональной коммуникативной личности в новых условиях. В новых условиях обучения в цифровой среде особое внимание, на наш взгляд, следует уделить проблеме формирования профессиональной коммуникативной личности, разработанная нами концепция которой объединила концепции языковой личности Ю.Н. Караулова [18] и вторичной языковой личности И.И. Халеевой [19].

В основу нашей концепции легла гипотеза Л.В. Яроцкой, согласно которой «в условиях глобализованного информационного общества XXI века «Иностранный язык» может стать системообразующим предметом профессиональной подготовки специалиста нового поколения, необходимым инструментом профессионализации в любой предметной области. Данная возможность может быть реализована за счет целенаправленного использования ИЯ как средства развития профессионального сознания студента» [20].

При этом, как справедливо утверждает исследователь, «за основу стратегии формирования профессиональной компетенции современного специалиста неязыкового профиля средствами предмета «Иностранный язык» <...> принимается опережающее развитие мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания. При этом «вторичное» лингвокогнитивное основание иноязычного профессионального общения осваивается будущим специалистом как реализация осознанной им личностной потребности в профессиональном развитии» [там же].

Таким образом, Л.В. Яроцкая утверждает, во-первых, возможность формирования профессиональной компетенции современного специалиста неязыкового профиля средствами предмета «Иностранный язык», что полностью совпадает с нашей концепцией ранней профессионализации посредством иностранного языка.

Во-вторых, «опережающее развитие мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания» принимается исследователем «за основу стратегии формирования профессиональной

компетенции современного специалиста неязыкового профиля средствами предмета «Иностранный язык» [там же].

В-третьих, как указывает Л.В. Яроцкая, «будущие специалисты осознают личностную потребность в профессиональном развитии и реализуют ее, осваивая «вторичное» лингвокогнитивное основание иноязычного профессионального общения» [там же]. Под «вторичным лингвокогнитивным основанием иноязычного профессионального общения» исследователь, видимо, понимает формирование вторичной языковой личности (по И.И. Халеевой) [19].

В современных условиях формирование вторичной языковой личности стало «стратегической целью обучения иностранному языку и критерием его эффективности» [21, с. 217].

Мы разделяем мнение С.Г. Воркачева, утверждающего, что «результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [22].

Термин «вторичная языковая личность», введенный И.И. Халеевой, связал концепцию языковой личности Ю.Н. Караулова [18] с результатом обучения иностранному языку. По мнению И.И. Халеевой, задача современных преподавателей иностранных языков состоит в «формировании в профессиональном лингвисте черт вторичной языковой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [19, с. 278].

Формирование лингвистических компетенций в цифровой среде. В современной цифровой среде получение индивидуальной коммуникативной компетенции становится основной целью обучения. В последние годы во многих исследованиях подчеркивались возможности и потенциальные преимущества информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для повышения качества образования. ИКТ рассматриваются как «основной инструмент построения общества знания» [23, с. 1].

Кроме того, в Европейском Союзе надлежащее использование ИКТ в школьном образовании считается ключевым фактором повышения качества на этом уровне образования. Европейская Комиссия поощряет использование ИКТ в процессах обучения через

принятый ею План действий по электронному обучению, одной из целей которого является «повышение качества обучения путем облегчения доступа к ресурсам и услугам, а также дистанционного обмена и сотрудничества» [24, с. 2].

В Плане действий, принятом Европейской Комиссией, изложен ряд аспектов цифровой среды, которые необходимо развивать и поощрять, в том числе широкий доступ к широкополосным технологиям, поддержка профессионального развития учителей, дополнительные исследования процессов обучения с использованием ИКТ, разработка нового высококачественного онлайн-контента и, как подчеркивается в более поздних публикациях ЮНЕСКО [23], адаптация действующих нормативных актов для облегчения использования внедрения ИКТ в школах.

Несмотря на общее понимание значимости ИКТ для развития актуальных коммуникативных компетенций в цифровой среде, усилия правительств разных стран и администраций различных учебных заведений были преимущественно сосредоточены на обеспечении школ хорошим оборудованием. В то же время анализ использования ИКТ в образовательных учреждениях и его результатов до сих пор не проводился.

В новых условиях нам представляется необходимым основное внимание уделять необходимости разработки соответствующих стратегий для реализации новой учебной роли ИКТ и, кроме того, роли студентов при интеграции ИКТ в процессы обучения и преподавания. Особо необходимо отметить роль и перспективы развития деятельности преподавателей, по-прежнему остающихся важными стейкхолдерами в учебном процессе.

Общей целью всех преподавателей иностранных языков является развитие коммуникативной компетенции обучающихся, обеспечивающей общение на профессиональном уровне. Формирование коммуникативной компетенции предполагает прямую связь между теоретическими знаниями, профессиональными практическими навыками и изучением иностранных языков [25].

Коммуникативная компетенция – термин, введенный Деллом Хаймсом (Dell Hymes) в 1966 году в развитие социолингвистической теории Н. Хомского (N. Chomsky), – обозначает способность, позволяющую быть участником речевой деятельности – интуитивное функциональное знание ситуационной уместности языковых

явлений как с одновременным контролем принципов использования языка, то есть лингвистическую компетенцию вкупе с ее социолингвистической применимостью в разных ситуациях реальной жизни [25, с. 63].

И.А. Зимняя интерпретирует коммуникативную компетенцию как «определенной цели-результата обучения языку» и как «способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализую речевое поведение, адекватное по различным задачам и ситуациям общения» [26; 27].

По определению Н.И. Гез и Гальсковой, «коммуникативная компетенция – это способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [28].

М.Н. Вятюгнев определяет коммуникативную компетенцию как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности ориентироваться в той или иной обстановке общения; умения классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [29].

Анализ приведенных выше определений позволяет нам сделать вывод о том, что говорящий на иностранном языке должен использовать язык не только соответственно ситуации, но и надлежащим образом – то есть корректно, на основе сформированных лингвистических и коммуникативных компетенций. Поэтому при обучении иностранному языку должен соблюдаться баланс между четырьмя компонента коммуникативной компетенции – лингвистической, социолингвистической, дискурсивной и стратегической, – и соблюдение этого баланса возможно при обучении второму языку с помощью передовых методов обучения.

Иноязычная коммуникативная компетентность рассматривается, с одной стороны, как реализуемая в процессе обучения способность и стремление человека выражать и понимать информацию на иностранном языке в конкретной коммуникативной ситуации, а с другой стороны – как совокупность средств для развития профессиональных компетенций.

Современные высшие учебные заведения создают благоприятные условия для внедрения новых методов эффективного развития

коммуникативной компетенции на иностранном языке благодаря наличию различных информационных ресурсов, возможности накопления лингвистической информации и обмена ею.

На уроках иностранного языка инструменты ИКТ предоставляют больше возможностей для развития образовательных, информационных и коммуникативных компетенций обучающихся [29].

Включение информационно-коммуникационных технологий и гипертекстовой среды в программу обучения иностранному языку позволяет преподавателям решать учебные задачи, а именно развивать навыки чтения, письма, аудирования и разговорной речи с использованием ресурсов глобальной сети; улучшать словарный запас обучающихся, мотивировать студентов изучать иностранные языки, и в конечном итоге позволить им стать компетентными пользователями и потребителями английского языка.

Гипермедиа (связь текстов, аудио, графиков, анимации и видео с помощью гиперссылок) представляет собой эффективное средство для интеграции содержания учебного плана с учебной поддержкой и удовлетворения различных потребностей обучающихся. Гипертексты могут содержать части различных учебных пособий, глоссарии, переводы, пояснительные записки, справочную информацию и т. д. При использовании гипермедиа преподаватели могут более эффективно помогать изучающим иностранный язык преодолеть проблемы понимания и языковые барьеры.

Выводы. Существует распространенное мнение, согласно которому использование ИКТ в обучении представляется благоприятствующим процессам, связанным с преподаванием и обучением, в частности, тем, которые включают в себя внимание, восприятие, реагирование и понимание. Также хорошо проанализированы процессы, связанные с передачей информации и формированием знаний как части профессиональной коммуникативной личности. Тем не менее, некоторые из процессов, связанных с использованием ИКТ, были исследованы хуже: процессы взаимодействия, навыки общения и самовыражения не были высоко оценены преподавателями, возможно, потому что они считали, что ИКТ обычно используются в одностороннем порядке. Важно принимать во внимание, что улучшение результатов обучения в цифровой среде обычно связано с инновационным использованием в образовании информационно-коммуникационных технологий [30; 31].

Наконец, учителя создают в школах соответствующую доверительную атмосферу, помогающую расширить использование ИКТ. Таким образом, преподаватели участвуют в глобальном проекте, учитывающем такие аспекты, как непрерывное обучение и мотивация, и вносят непреходящий вклад в лидерство общего и высшего национальных систем образования. Мы можем сделать вывод, использование ИКТ как основы гипертекстовой коммуникации является ключевым фактором для инноваций в сфере преподавания и обучения и повышения эффективности этих процессов.

Полное среднее и высшее образование представляют собой континуум, в котором можно определить различные фазы: от уровня инфраструктуры и имеющегося оборудования до интеграции ИКТ в качестве ресурса и, наконец, его рассмотрения в качестве стратегического элемента инноваций и совершенствование процессов преподавания и обучения. При этом очевидно, что школа и вуз должны не только модернизировать технологические инструменты, но и изменить модели обучения, в том числе роль учителя, значимые аспекты организации занятий, процессов преподавания и обучения, механизмов взаимодействия и так далее.

Чтобы создать условия для поступательного развития школы и вуза в соответствии с данной моделью, необходимо создать определенные условия, в том числе:

ИКТ дают возможности студентам развить их когнитивные и творческие способности, научиться быть независимыми, более эффективно общаться, и интеграция ИКТ в учебные программы может привести к улучшению методов обучения и повышению качества обучения в целом. ИКТ как инструменты для работы на занятиях иностранным языком имеют много преимуществ, поскольку они обеспечивает высоко мотивированную деятельность студентов, увеличивают возможности для общения студентов и принятия ими квалифицированных решений; делают сложные задачи более управляемыми, иными словами, используя ИКТ и интегрируя гипертекст в учебный процесс, преподаватели могут более эффективно объяснять сложные языковые явления и обеспечивать их понимание студентами. изображения, видео и звукозаписи могут быть легко интегрированы в гипертекстовую коммуникацию и способствовать усвоению и запоминанию студентами учебного материала. Используя гипертекстовую среду, преподаватели могут

создавать интерактивные классы и делать занятия более интересными и привлекательными, что может способствовать повышению посещаемости и концентрации внимания обучающихся.

Преподаватели иностранных языков могут максимизировать воздействие ИКТ на своих занятиях, обеспечив использование обучающимися ИКТ как неотъемлемой части учебной деятельности, и, используя различные средства массовой информации, динамически представлять изучаемые идеи и темы.

Таким образом, использование инструментов ИКТ в преподавании и обучении оказывает положительное влияние на поведение, мотивацию, навыки общения и атмосферу учебного процесса в целом, а также позволяет обучающимся более автономно формировать коммуникативные компетенции как значимую часть своей профессиональной личности.

Преобразование традиционного университета в институт самообучения и дистанционного обучения имеет далеко идущие структурные последствия. Если университет желает подготовиться к выполнению задачи, стоящей перед ним в будущем, ему недостаточно рассматривать новые технологии просто как дополнительные медиа-единицы и неправильно понимать их как расширение и экстраполяцию привычного учебного процесса. Университету будущего нужна принципиально новая образовательная концепция. Самообучение, дистанционное обучение и «активное общение с образованными людьми» [32, с. 405] являются наиболее важными ее аспектами, составляющими основу культуры самообучения, к которой в условиях цифровой среды следует стремиться на всех уровнях образования.

Список литературы

1. Stahl, G., Björkman, I., Farndale, E., Morris, S. S., Paauwe, J., Stiles, P. & Wright, P. (2012). Six principles of effective global talent management. *Sloan Management Review*, Vol. 53, No. 2, pp. 25–42.

2. Combs, J., Liu, Y., Hall, A., & Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel Psychology*, Vol. 59, No. 3, pp. 501–528.

3. Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: what is it and how does it matter. *Human Resource Management Review*, Vol. 19, No. 4, pp. 304–313.

4. Lawrence, T. (2015). Global leadership communication: a strategic proposal. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, Vol. 1, No. 1, pp. 51–59.

5. Kaye, A. (1992). Learning together apart. In A. Kaye (ed.), *Collaborative learning through computer conferencing* (pp. 1–24). Berlin: Springer Verlag.

6. Keegan, D. (1995). Teaching and learning by satellite in a European virtual classroom. In F. Lockwood (ed.), *Open and distance learning today*. (pp. 108–118). London: Routledge.

7. Arnold, R. (1993). *Natur als Vorbild. Selbstorganisation als Modell der Pädagogik*. Frankfurt/Main: VAS-Verlag für akademische Schriften.

8. Collis, B. (1996). *Tele-Learning in a Digital World*. London: International Thompson Computer Press.

9. Royackers, L., Timmer, J., Kool, L., & Est, Van R. (2018). Societal and ethical issues of digitization. *Ethics and Information Technology*, Vol 20, pp.127–142.

10. Schulmeister, R. (1997). *Grundlagen Hypermedialer Lernsysteme*. München: Oldenbourg.

11. Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12(4).

12. Заславская О.В. Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы / О.В. Заславская, Н.Г. Жарких // *Ученые записки Орловского гос. ун-та*. – 2017. – №2(75). – С. 236–241.

13. Schriver, K. (2012). What we know about expertise in professional communication. In Berninger, V. W. (ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. Psychology Press. New York, pp. 275–312.

14. Zeffass, A., Verhoeven, P., Tench, R., Moreno, A., & Verčič, D. (2011). *European Communication Monitor 2011. Empirical Insights into Strategic Communication in Europe. Results of an Empirical Survey in 43 Countries*. Brussels: EACD, EUPRERA.

15. Seeger, M., & Ulmer, R. (2003). Explaining Enron. *Management Communication Quarterly*, No. 17, pp. 58–84.

16. Meng, J., Berger, B. K. (2013). An integrated model of excellent leadership in public relations: Dimensions, measurement, and validation. *Journal of Public Relations Research*, 25 (2), 141–167.

17. Tench, R., Verčič, D., Zeffass, A., Moreno, Á. S., & Verhoeven, P. (2017). *Communication Excellence: How to Develop, Manage and Lead Exceptional Communication*.

18. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 7-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.

19. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инфонного текста / И.И. Халеева // *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность*. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С. 7–286.

20. Яроцкая Л.В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста: иностранный язык, неязыковой вуз. дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Яроцкая. – М.: Изд-во МГЛУ, 2013.
21. Потёмкина Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности / (Е.В. Потёмкина // Вестник Филологии. – 2013. – №2, Т. 1. – С. 215–224.
22. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64–72.
23. (2003). UNESCO Communiqué of the ministerial roundtable on “Towards Knowledge Societies” UNESCO, Paris.
24. Commission of the European Communities Brussels, 09/10/2008 SEC (2008). 2629 Final Commission Staff Working Document. The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress, 2008.
25. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B.; Holmes, J. Sociolinguistics: select. readings. Harmondsworth: Penguin: 269–293.
26. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: методолог. семинар. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
27. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7–14.
28. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов языков. вузов / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 5-е изд., стереоп. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
29. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – №6. – С. 38–45.
30. Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report: A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe, European Schoolnet. Retrieved from http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf
31. Zhang, Q. (2004). The Construction of a Model for the Development of Teachers IT Literacy. China Distance Education, 4(7), 32–36.
32. Goethe, J. W. (1994). Rede zur Eröffnung der Freitagsgesellschaft am 9. September 1791. In Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. (pp. 405–407). Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker-Verlag.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Грахов Валерий Павлович
Кислякова Юлия Геннадьевна
Мохначев Сергей Анатольевич
Симакова Ульяна Феликсовна

Большинство вузов России в настоящее время выделяют международную деятельность как одно из главных и приоритетных направлений дальнейшего стратегического развития. Данному факту способствует то, что процесс глобализации охватывает абсолютно все сферы жизни страны, в том числе и высшее образование. Вхождение России во Всемирную Торговую Организацию (ВТО), присоединение к Болонскому процессу, всё это ставит перед вузами такую важную задачу, как расширение международного сотрудничества с целью интеграции в мировое образовательное и научное пространство [5]. В то же время необходимо рассматривать данное пространство как глобальное и понимать, что невозможно занять в нем значимое место, не увеличив экспорт российского образования и науки. Первым шагом в этом направлении стало утверждение президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам паспорта приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (протокол от 30.05.2017 г. №6). Цель данного проекта – повышение привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг в целях увеличения доли несырьевого экспорта Российской Федерации.

Соответственно, одним из важных критериев конкурентоспособности и оценки эффективной деятельности высшей школы, на сегодняшний день становится не просто интеграция вуза в мировую образовательную, научную, инновационную и исследовательскую среду, но и повышение привлекательности и конкурентоспособности даваемого им образования на международном рынке образовательных услуг, развитие экспортного потенциала его образовательной среды [11]. Отметим, что при этом у каждого высшего образовательного учреждения абсолютно свой путь в мировое

образовательное и научное пространство, который в свою очередь зависти от множества факторов, например таких как: внешнеполитической ситуации, заинтересованности партнеров, потенциала образовательных, научных и материальных ресурсов, а также традиций вуза [9; 10].

Выбор приоритетных направлений развития международной деятельности Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова (ИжГТУ), полностью соответствует программе стратегии развития ИжГТУ (далее – технический университет).

Для успешного развития международной деятельности технического университета и продвижения его образования на международный рынок образовательных услуг к настоящему времени сформировался ряд благоприятных предпосылок:

– технический университет имеет статус ведущего образовательного учреждения Удмуртской Республики в сфере подготовки специалистов технического профиля, в том числе со знанием иностранных языков, что повышает репутацию вуза в глазах потенциальных зарубежных партнеров. В университете обучаются иностранные студенты из 32 стран мира, таких как: Азербайджан, Армения, Беларусь, Ботсвана, Гамбия, Гана, Гвинея, Германия, Грузия, Египет, Зимбабве, Индия, Иордания, Казахстан, Киргизия, Китай, Либерия, Ливан, Марокко, Мозамбик, Нигерия, Пакистан, Сенегал, Сирия, Словакия, Судан, Таджикистан, Танзания, Туркменистан, Узбекистан, Украина и Эфиопия. Университет развивает сотрудничество и взаимодействует с 45 зарубежными учебными заведениями, научными сообществами и научно-исследовательскими организациями в странах Европы, Азии и Африки;

– в техническом университете функционирует Институт переводчиков в сфере профессиональных коммуникаций, куда входят два языковых центра: Центр испанского языка и культуры “¡Hola!”, который был открыт при участии университета Гранады (Испания), и Центр чешского языка и культуры, открытый при поддержке Технологического университета города Брно (Чехия) и Южно-Моравского центра международной мобильности (Чехия). Также Институт переводчиков в сфере профессиональных коммуникаций готовит переводчиков в сфере основной профессиональной деятельности – машиностроения, приборостроения, строительства, менеджмента,

экономики и т. д., в зависимости от направления подготовки в университете по основной профессиональной образовательной программе. Студенты, обучающиеся в Институте переводчиков, принимают активное участие в международных научных студенческих форумах, конференциях, конкурсах.

Команды студентов-программистов технического университета, начиная с 2004 года, участвуют в Международных студенческих соревнованиях по программированию, где занимают призовые места. На их счету серебряная медаль в Праге, бронзовая медаль в Шанхае и золотая медаль в городе Банф, Канада [12];

– технический университет является последовательным приверженцем идеи создания единого европейского пространства высшего образования, реализуемой в рамках Болонского процесса, и в своей деятельности руководствуется его основными положениями.

18 сентября 2004 года в итальянском городе Болонья ректор ИжГТУ И.В. Абрамов подписал Великую Хартию университетов (Magna Charta Universitatum) [12]. А в январе 2005 года университет стал членом Европейской ассоциации университетов (European University Association, EUA), которая объединяет более 850 членов из 47 стран Европы, в том числе и 18 российских вузов. С 2005 года руководство ИжГТУ регулярно принимает участие в международных конференциях, организуемых EUA.

В рамках программы Евросоюза Erasmus+, направленной на поддержку сотрудничества в области образования, профессионального обучения, молодежи и спорта, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова совместно с европейскими вузами-партнерами регулярно принимает участие в конкурсе «Мобильность студентов, преподавателей и сотрудников университетов»;

– в техническом университете представлены все уровни, ступени и формы высшего образования, характерные для технических вузов, при широком разнообразии специальностей и учебных программ, в том числе имеющих международную аккредитацию. Университет ведет прием по 47 направлениям бакалавриата, 37 направлениям магистратуры, 7 программам специалитета в области машиностроения, приборостроения, строительства, теплотехники, управления качеством, информатики и вычислительной техники, рекламы и дизайна, экономики, права и гуманитарных наук [12].

Шесть бакалаврских и одна магистерская образовательная программа ИжГТУ имени М.Т. Калашникова прошли международную аккредитацию в Центральном агентстве по эвалуации и аккредитации (ZEvA) г. Ганновер (Германия);

– технический университет находится на этапе переосмысления модели своего функционирования в направлении модернизации системы планирования и организации работы, оптимизации управленческой структуры, усиления межвузовского взаимодействия в мировом масштабе, что стимулирует обновление содержания международной составляющей деятельности;

– в техническом университете накоплен богатый опыт сотрудничества с зарубежными высшими учебными заведениями и научно-исследовательскими центрами, в том числе на межкафедральном уровне, который в свете современного видения стратегических целей и задач нуждается в поиске новых форм и методов международной деятельности. В университете, начиная с 2004 года, каждые 2 года проводится Международный форум «Качество образования», в котором принимают участие практически все зарубежные партнеры ИжГТУ. В рамках данного форума специально организуются Международная конференция «Технические университеты: интеграция с европейскими и мировыми системами образования», «Форум молодых ученых», где рабочим языком является английский, а также круглые столы и выставки. В ходе конференции обсуждаются и подписываются конкретные программы сотрудничества между ИжГТУ и вузами-партнерами на ближайшие 2 года. В работе прошедшей 2017 году VII Международной конференции, приняли участие более 150 участников, из них – 30 представителей 15 зарубежных университетов из Австрии, Азербайджана, Венгрии, Германии, Китая, Сирии и Турции [3].

В июне 2013 года на базе технического университета создан Международный центр гальванических технологий обработки поверхности. Создание Центра осуществилось в рамках международного проекта «Подготовка кадров для российских компаний, использующих прогрессивные экологически чистые технологии обработки поверхностей. Проектирование и строительство экспериментальной установки и передача ноу-хау и компонентов для производства», в котором ИжГТУ является участником совместно с Университетом г. Аален (Германия), компанией MKV GmbH

г. Аллерсберг (Германия) и компанией Zeh Metallveredelungs GmbH (г. Штуттгарт, Германия). На базе Центра ведется обучение студентов, выполнение научных исследований и повышение квалификации работников промышленных предприятий Удмуртской Республики.

Совместно с зарубежными вузами-партнерами технический университет реализует четыре образовательные программы двух дипломов. Первой из них стала бинациональная программа бакалавриата «Водо- и теплоснабжение населенных мест», реализуемая совместно с Высшей школой прикладных наук Остфалия (Германия). В 2012 году данная программа прошла аккредитацию в агентстве ZeVA (Германия), а в 2013 году состоялся первый выпуск бакалавров [12].

Другим важным партнером университета по разработке и реализации программ двух дипломов является Египетско-Российский университет (ЕРУ). С момента основания ЕРУ в 2006 году его студенты проходят в ИжГТУ включенное семестровое обучение и летние практики на предприятиях Ижевска. В 2013 году было заключено соглашение о сотрудничестве в рамках программы двух дипломов, и состоялся первый набор на нее египетских студентов. В настоящее время на трех направлениях подготовки бакалавриата – «Строительство», «Мехатроника и робототехника» и «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» – обучаются 105 египетских студентов. 62 студента ЕРУ-выпускника программы получили дипломы бакалавров в техническом университете.

В 2011 году на базе ИжГТУ прошла 1-я Международная студенческая олимпиада по теории машин и механизмов (SIOMMS), организованная по решению Международной Федерации по теории машин и механизмов (IFToMM). В олимпиаде приняли участие команды семнадцати вузов из восьми стран мира. В ответ, уже в октябре 2013 года прошла вторая Международная олимпиада в Шанхайском университете Цзяо Тун, в которой приняла участие и команда студентов нашего вуза. А в октябре 2016 года на SIOMMS-2016, проходившей в Университете Карла II (Мадрид, Испания), команда ИжГТУ заняла 11 место.

В 2014 году технический университет стал организатором Международного Симпозиума IFToMM «Теория и практика зубчатых передач – 2014». Данное мероприятие явилось грандиозным собы-

тием для университета, на котором было собрано более 20 ведущих зарубежных специалистов по зубчатым передачам из Японии, Испании, Китая, США, Италии, Германии, Великобритании, Болгарии, Польши, Беларуси, Казахстана и Украины [6];

– профессорско-преподавательский состав технического университета представлен высококвалифицированными специалистами, в том числе со знанием иностранных языков. Для обеспечения педагогическими кадрами, владеющими иностранными языками, ежегодно в рамках Программы стратегического развития университета около 30 преподавателей проходят языковую подготовку по программе «Профессиональный английский язык для преподавателей технического вуза»;

– технический университет реализует политику продвижения образовательных услуг на рынки других стран, что позволяет создать эффективный методический инструментарий обучения иностранных граждан;

– технический университет обладает сформированной и адаптированной к современным условиям функционирования структурой международной службы для поиска, освоения, координации и сопровождения различных направлений международной деятельности [7].

В то же время нельзя не отметить ряд барьеров, мешающих созданию благоприятной среды для приема, обучения и трудоустройства иностранных обучающихся:

- миграционно-визовые вопросы;
- вопросы признания иностранного образования;
- вопросы медицинского страхования;
- вопросы трудоустройства иностранных обучающихся и преподавателей;
- вопросы адаптации и интеграции [1].

Устранить эти барьеры возможно только при объединении усилий университетов и органов государственной власти на федеральном и региональном уровнях за счет создания единой системы работы с иностранными обучающимися. Разработка такой системы, реализованной в целевой модели деятельности российского вуза по экспорту образования, является одной из задач приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [19].

Учитывая всё вышесказанное, отметим, что стратегической целью международной деятельности технического университета является поступательная интеграция в европейское и мировое образовательное, научное, экономическое и культурное пространство для достижения высоких международных стандартов в учебной и научной работе, повышения качества подготовки специалистов, развития научного и технического потенциала вуза, формирования в университетской среде системы общечеловеческих ценностных ориентаций, что должно привести к повышению привлекательности и конкурентоспособности образовательных программ университета на мировом образовательном рынке [2]. Все это нашло отражение и в Программе развития ИжГТУ имени М.Т. Калашникова на 2017–2021 годы.

В стратегически обозримой перспективе развития технического университета важнейшими целевыми ориентирами в сфере международного сотрудничества, на наш взгляд, являются:

- развитие технического университета как университета международного уровня, качество образовательной и научной деятельности которого соответствует требованиям, предъявляемым к ведущим университетам мира;
- повышение репутации технического университета как надежного и престижного партнера для зарубежных вузов в реализации межвузовских отношений;
- придание международного статуса образовательным программам технического университета;
- привлечение в университет международных ресурсов для развития образовательной и научно-исследовательской деятельности;
- расширение географии проникновения технического университета на образовательные рынки других стран;
- создание в техническом университете благоприятной среды для иностранных обучающихся.

Также, основополагающими принципами развития международной деятельности университета являются:

- инициативность и открытость инновациям;
- соответствие международных инициатив интересам государства и приоритетам развития технического университета;
- равноправное и взаимовыгодное партнерство;

- согласованное взаимодействие всех подразделений технического университета, осуществляемое на постоянной основе;
- ориентация на мировые стандарты и положительный опыт партнеров [16];
- коммуникативная и межнациональная толерантность;
- сохранение национальных и вузовских традиций [17].

В числе основных форм реализации научно-исследовательского сотрудничества на стратегически заданном интервале времени Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова определяет:

- инициирование и участие в реализации международных научных проектов;
- проведение совместных научно-исследовательских работ с зарубежными образовательными и научными учреждениями, производственными фирмами;
- участие и проведение на базе технического университета международных научных мероприятий (конференций, семинаров, симпозиумов, круглых столов и пр.);
- участие профессорско-преподавательского состава университета в конкурсах на получение индивидуальных и коллективных исследовательских грантов международных фондов и организаций;
- совместные научные публикации;
- обмен научными публикациями;
- организацию совместных научно-исследовательских лабораторий;
- создание международных исследовательских центров и пр. [4].

В обозримом периоде, с учетом достижения целевых показателей приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», реализация стратегии международной деятельности технического университета требует концентрации усилий международной службы на решении следующих задач:

- поиск новых заинтересованных партнеров и форм международного сотрудничества;
- подготовка, заключение, методическое сопровождение партнерских договоров и соглашений в области образования, науки, молодежной политики и культуры, в том числе в рамках межправительственных и межведомственных соглашений Удмуртской Республики;

- подготовка и организация проведения переговоров с представителями зарубежных дипломатических миссий, приемов официальных иностранных делегаций;
- разработка и реализация программ повышения квалификации для иностранных специалистов [8];
- увеличение числа образовательных программ на английском языке;
- разработка и реализация на постоянной основе международных летних программ дополнительного образования;
- изучение и внесение предложений по адаптации к университетской среде передового отечественного и зарубежного опыта организации международной деятельности вузов;
- повышение квалификации сотрудников международной службы по вопросам организации международной деятельности;
- внедрение в университете целевой модели деятельности российского вуза по экспорту образования [13];
- организация приема иностранных граждан для чтения лекций, проведения научных исследований, участия в международных мероприятиях, прохождения стажировки и обучения по специальностям и программам всех уровней в соответствии с лицензией на право осуществления образовательной деятельности [20];
- содействие организации зарубежных стажировок, образовательных поездок, участию в образовательных и научных грантах, культурных проектах, других формах мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава технического университета;
- информационная поддержка международной деятельности, поиск и своевременное доведение информации о заинтересованных в сотрудничестве учреждениях, грантах, стипендиях на обучение, на проведение научных исследований и т. п. до руководства и заинтересованных подразделений;
- мониторинг международного рынка образовательных услуг и научно-технических проектов, обоснование путей повышения конкурентоспособности технического университета на рынках других стран;
- международный маркетинг, направленный на рекламу и продвижение информации об образовательном и научном потенциале университета на мировой рынок, в том числе через [18];
- участие в международных образовательных выставках;

- регулярное обновление русско- и англоязычной версий сайта технического университета, активное вовлечение в рекламную деятельность иностранных учащихся вуза;

- нормативно-правовое обеспечение обучения и проживания иностранных учащихся университета;

- ежегодное обоснование и согласование основных направлений развития международной деятельности с руководством университета;

- организация планирования и подведения итогов международной деятельности университета, его структурных подразделений;

- обоснование потребности в текущем финансировании мероприятий по развитию международной деятельности университета;

- постоянное сотрудничество и координация работы структурных подразделений технического университета по вопросам организации международной деятельности [14].

Все эти мероприятия должны обеспечить прирост числа иностранных студентов, повышение интереса к университету, в том числе и у российских абитуриентов, а в конечном итоге сформирует имидж технического университета как ведущего международного научно-образовательного центра.

Подводя итог, необходимо отметить, что развитие международной деятельности любого вуза – это уже требование времени, которое в целом направлено на повышение качества образования, на соответствие международным стандартам. Выполнение данного требования возможно только при четком понимании всеми структурными подразделениями вуза, преподавателями, учебно-вспомогательным персоналом, что это результат длительной совместной кропотливой работы, требующей времени и полной отдачи.

Именно такой подход позволит вывести международную деятельность университета на более новый качественный уровень и позиционировать технический университет как значимый международный научно-образовательный университет.

Исходя из этого, можно сказать о том, что международная деятельность вуза отражает весь его научно-инновационный потенциал. Поэтому создание наиболее привлекательных условий для обучения в университете студентов – иностранных граждан, разработка совместных образовательных программ (как на русском, так и на иностранных языках) с обязательной международной аккредитацией

тацией, активное изучение иностранных языков профессорско-преподавательским составом и студентами, выполнение наиболее важных международных проектов, а также, академический обмен преподавателями и студентами, все это – составляющие международной деятельности университета, которые направлены на повышение конкурентоспособности и привлекательности Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова как на национальном образовательном рынке, так и на международном рынке образовательных услуг.

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник / А.Л. Арефьев, Ф.Э. Шереги. – М.: Социоцентр, 2016. – Вып. 6. – 408 с.
2. Арсеньева Д.Г. Организация международной деятельности вуза: учеб. пособие / Д.Г. Арсеньева, А.М. Алексанкова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та. 2008. – 165 с.
3. Грахов В.П. Когда Ближний Восток становится ближе / В.П. Грахов // Ректор Вуза. – 2017. – №8. – С. 28–31.
4. Грахов В.П. Особенности реализации совместных образовательных программ двойных дипломов / В.П. Грахов, Н.В. Исакова, Ю.Г. Кислякова [и др.] // Фундаментальные исследования. – 2014. – №12–10. – С. 2162–2168.
5. Грахов В.П. Формирование и развитие творческого потенциала личности студентов технических вузов / В.П. Грахов, Ю.Г. Кислякова, У.Ф. Симакова // Записки Горного института. Т. 213. – 2015. – С. 110–115.
6. Грахов В.П. Творческий подход и особенности обучения иностранных студентов в технических вузах Российской Федерации / В.П. Грахов, Ю.Г. Кислякова, У.Ф. Симакова [и др.] // Экономика и предпринимательство. – 2015. – №5–2 (58–2). – С. 1160–1164.
7. Григашкина С.И. Международная деятельность в вузе / С.И. Григашкина, С.М. Бугрова // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. – 2013. – №9 (57). – С. 10.
8. Езерская Л.Е. Место международной деятельности в стратегии развития современного университета / Л.Е. Езерская // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №10. – С. 282–284.
9. Меликян А.В. Международная деятельность организаций высшего образования азиатской части России / А.В. Меликян // Высшее образование в России. – 2016. – №8–9. – С. 30–39.
10. Меликян А.В. Основные характеристики международных сетей университетов / А.В. Меликян // Вопросы образования. – 2014. – №3. – С. 100–117.

11. Мохначев С.А. Теоретико-методологические основы управления конкурентоустойчивостью высшего учебного заведения: монография / С.А. Мохначев. – Екатеринбург; Ижевск: Изд-во Ин-та экономики УрО РАН, 2009. – 411 с.

12. Официальный сайт ФГБОУ ВО «ИжГТУ имени М.Т. Калашникова», раздел «Международное сотрудничество» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.istu.ru/international/inter-sotr> (дата обращения: 08.06.2020).

13. Певзнер М.Н. Международная деятельность вуза как средство интернационализации вузовской науки / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин // Успехи современного естествознания. – 2007. – №12 (часть 1). – С. 85–87.

14. Программа развития ИжГТУ имени М.Т. Калашникова на 2017–2021 годы от 29.06.2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.istu.ru/docs/programma-razvitija-istu-2017-2021-new.pdf> (дата обращения: 08.06.2020).

15. Стратегия развития Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://istu.ru/storage/documents/uchenyj-sovet/strategiya-razvitiya-izhgtu-do-2020-goda.pdf> (дата обращения: 08.06.2020).

16. Фирсова С.П. Стратегические направления эффективного международного сотрудничества современного технического университета / С.П. Фирсова, М.Н. Курдюмова // Фундаментальные исследования. – 2012. – №6–2. – С. 309–313 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29981> (дата обращения: 08.06.2020).

17. Шилов С.М. Роль международного сотрудничества в стратегии развития Герценовского университета / С.М. Шилов // Вестник Герценовского университета. – 2010. – №1–6. – С. 3–8.

18. Mazzarol, T. W. (1998). Critical Success Factors for International Education Marketing. *International Journal of Educational Management*, 12, 4, 163-175.

19. Ross, M., Heaney, J.-G., & Cooper, M. (2007). Institutional and Managerial Factors Affecting International Student Recruitment Management. *International Journal of Educational Management*, 21, 7, 593-605.

20. West, C. Degrees without Borders Retrieved from https://www.nafsa.org/_/File/_/ie_julaug15_degrees.pdf (date of access: 21.05.2020).

КОМПЛЕКСНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Торикова Елена Федоровна

Ториков Александр Владимирович

Кобзарева Инна Ивановна

DOI 10.31483/r-75856

Современные условия жизнедеятельности человека характеризуются многофакторностью, динамичностью, а зачастую и экстремальностью. В этой связи обостряется потребность и необходимость в обеспечении безопасности бытия, в том числе и образования как его обязательного элемента. В современных нормативных, концептуальных документах, а также в научных работах рассматриваются различные аспекты системы образования в контексте обеспечения безопасности ее субъектов: безопасная образовательная среда, безопасное образовательное пространство и другие понятия. Осуществим аналитический обзор различных точек зрения в контексте обозначенной проблематики.

Образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования и развития личности обучающихся, включенная в социальную и в пространственно-временную среду [1, с. 4].

Безопасность образовательной среды можно рассматривать как состояние организационных, пространственных и социальных аспектов образовательной среды, которое, с одной стороны обеспечивает жизнь и здоровье субъектов образования, а с другой – является необходимым условием развития и формирования их личности и обеспечивает правовую, социальную, психологическую и информационную защиту учащихся, педагогов и родителей. Комплексная безопасность образовательной организации определяется как состояние защищенности обучающихся и работников образовательного учреждения от угроз социального, технологического и природного характера, обеспечивающее его безопасную эксплуатацию [7, с. 5].

Анализ проблемных ситуаций, связанных с безопасностью образовательной среды, показывает, что на сегодняшний день можно выделить не менее четырех категорий рисков (Л.А. Газзова). К ним относятся риски, связанные с проявлением насилия в межличностном взаимодействии в образовательной среде школы, различных видов,

типов и форм агрессии одного человека против другого или против группы людей с целью нанесения вреда их физическому и психическому здоровью и нарушения их психологического благополучия. Ксенофобия и экстремизм, которые также являются проявлением насилия, сегодня представляют собой отдельную категорию риска для субъектов образовательной среды. Это обусловлено особым содержанием и социальным значением подобных проявлений, а также высокой степенью опасности для формирующейся личности человека, который еще не характеризуется устойчивой гражданской и нравственной позицией, но часто имеет выраженную потребность быть частью группы, противостоящей нормам общества. Следующая категория рисков нарушения безопасности образовательной среды касается саморазрушительного поведения, в том числе различных действий детей и подростков, связанных с причинением вреда их жизни и здоровью; это различные виды аддикций, асоциальное и делинквентное, суицидальное поведение. К отдельной категории рисков нарушения безопасности образовательной среды относятся риски, связанные с возникновением чрезвычайных ситуаций антропогенного и природного характера [2].

П.А. Кисляков [4] на основе анализа исследований обобщает следующие внешние угрозы социальной безопасности образовательной среды:

– социально-политические: социальная нестабильность общества; массовые беспорядки и нарушения общественного порядка; угрозы правам и свободам граждан; акты экстремизма и терроризма; участие детей в социальных конфликтах вне образовательного учреждения и др.;

– социально-экономические: кризисные экономические ситуации; пропуски занятий для заработка денег и т. д.;

– социально-криминогенные: теракты, захват заложников из числа учащихся, похищение с целью выкупа; незаконное проникновение посторонних лиц в учебные заведения; хищение имущества учащихся, работников образовательных учреждений; хулиганство, насилие, вандализм; причинение вреда здоровью; вымогательство, мошенничество; потребление и распространение наркотиков; отрицательное влияние преступности и определенного рода субкультур; проявления экстремизма; массовые беспорядки и т. д.;

– социально-биологические: снижение здоровья детей; эпидемии опасных инфекционных заболеваний; массовые отравления некачественной пищей и водой и др.

Среди внутренних угроз авторы называют:

– организационные: слабость системы охраны и безопасности образовательных учреждений; дезорганизация досуга учащихся; сокрытие фактов правонарушений и отсутствие соответствующих мер по отношению к правонарушителям; высказывания педагога о физическом облике учащегося; упущения в организации учебного процесса; неадекватность изучения педагогами обстоятельств жизни учащихся, их интересов и контактов; проявления агрессии по отношению к обучающимся, вымогательства, сексуальные домогательства; нарушение санитарно-гигиенических норм обучения, угроза наркотизации обучающихся и др.;

– групповые: возникновение неформальных групп с негативной ценностной ориентацией, вовлечение учащихся в религиозные секты; конфликты внутри класса, унижение, агрессия со стороны учащихся, распространение слухов среди обучающихся, запугивание учащихся друг другом; ксенофобия и экстремизм, межэтнические столкновения между детьми, нежелание участников образовательного процесса конструктивно разрешать конфликты и преодолевать их;

– личные: употребление учащимися токсичных веществ, злоупотребление алкоголем, наркоманией, другие виды зависимости, детская проституция, суицидальное, асоциальное и делинквентное поведение; отсутствие необходимых знаний, умений и навыков безопасности [4].

Ряд авторов придают особое психологическое значение угрозам идентичности (психологическое давление, манипуляция, ложь, зомбирование, негативное эмоциональное заражение, отчуждение, дискредитация личностных смыслов, социальных ценностей и др.), поскольку они деструктивно воздействуют на личность обучающегося, а также воздействуют на такие важные характеристики как жизнестойкость, инициативность и ответственность, познавательная самостоятельность, способствуют закреплению зависимого, потребительского образа жизни, деструктивного поведения, приводят к искажениям личности, недостаточной оценке психологической опасности.

Многообразие рисков для безопасности образовательной среды, а также многообразие аспектов, на которые они влияют, ставит проблему реализации междисциплинарного подхода на разных уровнях деятельности, направленной на обеспечение комплексной безопасности образовательного учреждения. Анализ вышеперечисленных рисков и угроз может осуществляться через оценку различных аспектов обеспечения безопасности образовательной среды с помощью инструментария различных научных областей [2].

Также необходимо остановиться на понятии «образовательное пространство» как условия системного анализа проблем безопасности образования. Образовательное пространство определяется как сложная категория, в которой представлены все аспекты функционирования и развития системы образования в глобальном, национальном, региональном и других образовательных измерениях. Образовательное пространство выполняет свое назначение и позволяет проследить закономерности становления, развития, функционирования той или иной образовательной системы, связанной с социально-экономическими, экологическими и другими отношениями. В образовательном пространстве, отмечают Н.В. Наливайко и В.И. Паршиков, «... нет для нации более важной задачи, чем развитие системы образования и воспитания и передачи эстафеты следующим поколениям. Особенно в тот период ломки стереотипов поведения и традиций, который переживает не только наша страна, но и все планетарное сообщество» [6, с. 65]. Иными словами, образовательное пространство как реальность предполагает реализацию воспитательного и образовательного взаимодействия, определяющего передачу лучших форм жизненного опыта общества от предыдущего поколения к последующим.

В контексте проблем формирования современного безопасного образовательного пространства адекватным и перспективным является понимание образовательного пространства как специализированной формы жизнедеятельности любого этноса, в котором происходит процесс воспитания и образования его представителей на базе четко сформулированных образовательных идей, посредством взаимодействия субъектов образовательного пространства с соответствующими образовательными структурами и объектами – коллективами, организациями, учреждениями. Понятие «образовательное пространство» объединяет две основные идеи: идею образования и идею пространства. Образовательное пространство

отражает образовательную протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие возможных образовательных элементов и их систем.

В контексте вопросов безопасности системы образования, отмечает С.В. Камашев важно понимание образовательного пространства как формы существования и трансляции социального опыта от поколения к поколению, при котором осуществляется процесс обучения и воспитания. Принятие за основу какого-либо ключевого аспекта образовательного пространства создает возможность тщательного исследования конкретного среза и структурного элемента безопасности системы образования [3].

Подчеркивая смысловую и функциональную связь безопасного образования и культурного бытия человека С.В. Камашев подчеркивает, что система, в рамках которой происходит безопасное воспитание и обучение, формируется соответствующим общественным бытием и укоренена в нем. Автор отмечает, что парадигма безопасного образования возникает и формируется по аналогии с общественным бытием, будучи с ним связанной опосредованно, через определенную форму культуры. Как выстроенная в онтологии конструкция общественного бытия, так и базовые универсальные онтологические основания образуют общую смысловую парадигму безопасной системы образования [3].

Двигаясь от более широкого контекста рассмотрения системных понятий к анализу решения точечных вопросов в обеспечении безопасности субъектов образования, необходимо рассмотреть структуру системы безопасности современной образовательной организации.

Проблеме обеспечения безопасности образовательных учреждений в общенаучном и организационно-методическом плане посвящены работы Н.В. Андреевой, О.О. Андронниковой, И.А. Басовой, Н.В. Дашковой, П.А. Кислякова, В.Н. Латчука, Г.А. Минаева, Л.А. Михайлова, С.В. Петрова, В.В. Рубцова, Л.З. Сидоровой, Э.Э. Сыманюк и др.

Как отмечает П.А. Кисляков среди различных видов безопасности для образовательных учреждений приоритетными являются социально-психологическая, пожарная, электрическая и техническая безопасность [4].

По мнению С.В. Петрова, к элементам системы безопасности относятся такие категории, как субъекты обеспечения безопасности

образовательного учреждения, физическая охрана здания, технические средства обеспечения безопасности и охраны образовательного учреждения и его финансово-ресурсное обеспечение. Автор так же относит к ним организацию взаимодействия с органами безопасности (МВД, ФСБ, МЧС) и органами местного самоуправления, воспитательную работу с учащимися, родителями, родительскими комитетами и советами, подготовку сотрудников школы к соответствующей деятельности. Элементы системы безопасности также включили в себя ряд пунктов, касающихся юридических, медицинских, кадровых и управленческих вопросов [7]. Психологическое сопровождение интегрировано в систему обеспечения безопасности, и представлено С.В. Петровым методами психологической подготовки к действиям в чрезвычайных ситуациях, методами психологической реабилитации; тренингами, ролевыми играми.

Таким образом, система безопасности образовательного учреждения включает в себя достаточно большое количество многоуровневых элементов, которые Л.А. Гаязова предлагает объединить в более крупные группы. В частности, на уровне субъектов образовательной среды это учащиеся, учителя, администрация школы и родители. На уровне организации и управления органы безопасности и органы местного самоуправления включаются в систему обеспечения безопасности образовательного учреждения [2].

С.В. Петров подчеркивает важность «человеческого фактора», заявляя, что отсутствие учета этого сводит к нулю фактор ценности финансовых и технических инвестиций, подчеркивая, что приоритет культуры безопасности зачастую важнее других элементов системы безопасности. Основными элементами системы и культуры безопасности, по мнению автора, являются знания о возможных угрозах в образовательном учреждении, о способах раннего обнаружения опасностей; знание способов правильного противодействия опасностям; навыки безопасного поведения и овладения техническими средствами в условиях чрезвычайной ситуации; серьезное и правильное отношение к проблемам безопасности учебного заведения [7]. О роли человеческого фактора в обеспечении безопасности образовательной среды говорится в работах В.П. Соломина, Л.А. Михайлова, О.В. Шатрова, Т.В. Маликовой. Исследователи отмечают, что каждый человек субъективно интерпретирует общепринятое представление о важности опасной ситуации, исходя из личностных характеристик, отношения к смыслу опас-

ности, приписываемого ему обществом, а также из личного смысла опасной ситуации.

Одним из основных звеньев обеспечения безопасности школы для участников образовательного процесса является разработка планов антикризисного реагирования со всеми представителями соответствующих подразделений, создание эффективной системы взаимодействия и связи с соответствующими подразделениями в случае возникновения чрезвычайной ситуации.

Соответствующим вмешательством в обеспечение безопасности в образовании является организация системы мониторинга безопасности образовательной среды учреждений различных видов и типов, позволяющая своевременно выявлять потенциальные риски безопасности образовательной среды в конкретных учебных заведениях. Поскольку эффективность системы диагностики безопасности образовательной среды определяется, в первую очередь, ее восприимчивостью к нарушениям отдельных аспектов безопасности, разработкой системы показателей с достаточной степенью точности для выявления не только рисков, но и возможности их превращения из потенциальной в реальную угрозу, организацией системы взаимодействия правоохранительных органов и органов местного самоуправления с целью обеспечения безопасности образования.

Взаимодействие силовых ведомств, органов местного самоуправления и образовательных учреждений является еще одним приоритетом для обеспечения безопасности образовательной среды. Консолидация усилий специалистов различного профиля в совместных мероприятиях по разработке антикризисных планов, определяющих алгоритм действий в зависимости от характера возникшей опасной ситуации, является, по сути, определяющим фактором успеха мер по обеспечению безопасности образовательной среды. Для решения этой проблемы важно учитывать также зарубежный опыт для обеспечения безопасности образовательной среды и анализировать возможность интеграции наиболее эффективных результатов в систему отечественного образования. В этой связи актуально совершенствование управленческого, правового, кадрового ресурсов по вопросам, касающимся обеспечения комплексной безопасности образовательной среды. То есть необходима подготовка квалифицированных специалистов в области обеспечения различных аспектов безопасности образовательной

организации и владения технологиями создания, поддержания и коррекции безопасности образовательной среды.

Дружественные доверительные отношения между учащимися и администрацией могут существенно способствовать обеспечению безопасности, снижению риска насилия в отношении субъектов образовательной среды и предотвращению опасных ситуаций. Кроме того, именно учащиеся должны активно участвовать в процессе обеспечения безопасности образовательной среды и уметь взаимодействовать по вопросам безопасности с родителями и администрацией. Иными словами, среди мероприятий, направленных на создание системы безопасности образовательной среды, специалисты выделяют готовность субъектов образовательной среды, в первую очередь обучающихся, быть активными участниками процесса обеспечения безопасности.

Современные технологии обеспечения безопасности учреждений, развитие межведомственного взаимодействия и ресурсы, направленные на повышение квалификации работников учебного заведения, не могут обеспечить необходимый сегодня уровень безопасности без учета человеческого фактора и, главное, без надлежащей подготовки самих обучающихся для активного участия в этом процессе. Таким образом, деятельность субъектов образования становится условием эффективности, создаваемой на разных уровнях системы безопасности учебного заведения. Принятие такой позиции позволяет, в частности, ответить на часто задаваемый экспертами вопрос о концепции психологической безопасности образовательной среды. Важным положением концепции заключается в том, что психологически безопасная образовательная среда свободна от любых проявлений насилия, характеризуется удовлетворенностью ее участников межличностным взаимодействием и является эталоном для ее субъектов. Спецификация заключается в том, что среда, полностью отвечающая этим требованиям, становится своеобразной особой зоной безопасности, существенно отличающейся от условий внеклассной среды, в которой ребенок не всегда защищен от опасных ситуаций. Этот разрыв может привести к тому, что некоторые дети, проводящие значительную часть своего времени в благоприятных условиях, не смогут принять адекватные меры в связи с опасностью ситуации. При этом развитие и формирование активной позиции детей и подростков по отношению к вопросам безопасности, их готовности к принятию мер, соответ-

ствующих степени и характеру риска, снимает вышеуказанную проблему и еще раз подчеркивает важность психологической поддержки для безопасности образовательной среды.

Одним из наиболее перспективных и важных направлений деятельности, связанных с обеспечением безопасности образовательной среды, является разработка системы психологической поддержки. Анализ показал, что в целом психологическая поддержка безопасности образовательной среды должна быть направлена на решение проблем человеческого фактора, а также на решение проблем безопасности образовательной среды субъектно-деятельностным подходом, который предполагает активное участие в этом процессе каждого, кто входит в эту среду.

Согласно социологическим исследованиям, большинство родителей озадачены безопасностью ребенка в образовательной среде. Родители обеспокоены тем, что права и достоинство детей не всегда защищаются в дошкольных образовательных организациях или школах и что существует проблема возникновения конфликтных взаимоотношений между детьми и педагогами. Родители беспокоятся о том, чувствует ли ребенок себя понятым, принятым, позитивно оцениваемым, уважаемым в образовательной среде, независимо от того, насколько успешен он в учебе или других видах деятельности. Еще больше родителей беспокоит возможность деструктивного воздействия на психику ребенка со стороны сверстников и детей старшего возраста, проблемы психологического и физического насилия в детских группах, возможность манипулятивного воздействия на ребенка со стороны педагогов, психологическое запугивание детей и т. д. Угрозу психологической безопасности воспитательной среды может представлять и неудовлетворительное психическое состояние ее участников (И.В. Дубровина и др.). В этой связи попыткой прогнозировать и своевременно предотвращать возможные негативные тенденции является предложение по введению в штат сотрудников образовательной организации должности превентолога. Основными функциональными обязанностями данного специалиста в школе будет раннее предупреждение развития зависимостей и девиаций различного типа и генеза. При этом, например, в профилактике употребления учащимися психоактивных веществ в качестве приоритетных определяется не тактика запугивания последствиями подобного пристрастия, а формирование установки «авторитета» здоровья, при

которой психоактивные вещества не становятся субъективной ценностью (Л.П. Макарова) [5], создание зоны успешности для конкретного ребенка, которая позволяет удовлетворить важные потребности социально-одобряемым, а не отклоняющимся путем.

Важным показателем психологической безопасности образовательной среды школы, обеспечивающим состояние психического здоровья ее участников, подчеркивает О.А. Семиздралова [8] является защита от психологического насилия во взаимодействии. На проявление насилия в межличностных отношениях влияют представления об этом: одной категорией людей неуважение в межличностных отношениях, невежество, оскорбления и т. д. расценивается как насилие, но другими – нет. Психологическое насилие в некоторых случаях провоцирует нарушения в когнитивной сфере и снижает продуктивность психической деятельности в целом, проявляется в виде тревожных и депрессивных переживаний и экстраполируется на будущее, а также провоцирует определенные формы поведения и формирует негативные представления, влияющие на поведение и взаимодействие с другими людьми. Психологическое насилие вызвано биологическими детерминантами, семейными отношениями, факторами окружающей среды и межличностными отношениями. При проявлении детьми психологического насилия по биологическим и семейным причинам, школа может установить социальный и медицинский контроль и косвенно создать условия безопасности и развития для учащихся. Если психологическое насилие осуществляется на уровне условий образовательной среды и межличностных отношений образовательная организация способна контролировать и корректировать эти проявления [8].

Следует отметить, что в образовании как правило приветствуются инновации, которые в тоже время меняют (иногда положительно, иногда отрицательно) психологическое состояние участников образовательного процесса. Эти процессы могут принимать характер открытых протестных реакций, тогда их называют инновационными барьерами. Они также могут происходить скрытно, проявляя свое разрушительное влияние не так быстро, оставаясь при этом психологическими рисками. Инновационные риски могут серьезно нарушить психологическую безопасность всех субъектов образовательного процесса: детей, родителей, учителей и администрации. Они должны быть, во-первых, спрогнозированы, во-вторых, сведены к минимуму, насколько это возможно, и, в-третьих,

необходимо сопровождать субъектов образовательного процесса с целью помочь справиться с новшествами, которые могут вызвать негативные переживания. Психологическая безопасность в воспитательной среде школы ориентирована на личные и доверительные отношения, защиту личности от негативных влияний и прогнозирование возможных угроз.

К условиям обеспечения психологической безопасности в образовательной организации относятся:

- 1) благоприятный психологический климат, доброжелательность;
- 2) позитивные ожидания по поводу деятельности учащихся;
- 3) активное участие в жизни образовательной организации и обучение навыкам социального взаимодействия;
- 4) расширение участия родителей и общественности;
- 5) поддержка детей (обучающихся) во время возрастных кризисов;
- 6) удовлетворенность отношениями между участниками в среде образовательной организации;
- 7) уважительное отношение.

Любые усилия, направленные на сохранение и обеспечение психологической безопасности образовательной среды школы, должны поддерживаться самими учащимися, учителями, администраторами и родителями.

Обеспечение психологической безопасности в школе возможно благодаря совместной деятельности учителя и ученика. Учитель может научить школьников разрешать конфликтные ситуации с помощью ненасильственных средств, которые включают в себя: умение слушать друг друга, выражать свою точку зрения на проблему, учитывать и анализировать чужие мнения, рассматривать сложные ситуации в группе, прошлый опыт разрешения конфликтов и т. д. Психологически безопасная образовательная среда может рассматриваться как среда, в которой большинство участников имеют позитивное отношение к проблеме, высокий уровень удовлетворенности особенностями школьной среды и защиту от психологического насилия во взаимодействии.

Таким образом, проблема обеспечения комплексной безопасности образования является междисциплинарной, сложной и требующей системного подхода в решении. Необходим перманентный мониторинг соответствия требованиям безопасности как образовательной системы в целом, так и образовательной среды конкретных образовательных организаций. Важным оказывается четкое пони-

мание современных угроз и рисков, для их профилактики и предотвращения необходимо осуществление сотрудничества специализированных служб и всех участников образовательного процесса, формирование готовности последних к безопасному поведению и достаточной компетентности по соблюдению нормативов безопасности во всех аспектах жизнедеятельности.

Список литературы

1. Баева И.А. Образование как национальный ресурс сохранения здоровья школьников и обеспечения психологической безопасности [Текст] / И.А. Баева, В.В. Рубцов // Информационно-методический бюллетень Городской экспериментальной площадки второго уровня / ред.-сост. И.А. Баева, В.В. Ковров. – М.: ЭконИнформ, 2009. – №2. – С. 3–8.

2. Гаязова Л.А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – №142. – С. 27–33.

3. Камашев С.В. Актуальные проблемы безопасности отечественной системы образования: монография [Текст] / С.В. Камашев, О.А. Михалина, Н.В. Наливайко; отв. ред. Б.О. Майер. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2007. – 329 с.

4. Кисляков П.А. Современные угрозы социальной безопасности образовательной среды и их профилактика / П.А. Кисляков // Russian Journal of Education and Psychology. – 2013. – №2(22) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-ugrozy-sotsialnoy-bezopasnosti-obrazovatelnoy-sredy-i-ih-profilaktika/viewer>

5. Макарова Л.П. Методологические основы превентологии (профилактика социальных отклонений) [Текст] / Л.П. Макарова // Известия российского государственного педагогического им. А.И. Герцена. – 2012. – С. 44–54.

6. Наливайко К.В. Философия образования как объект комплексного исследования [Текст] / К.В. Наливайко, В.И. Паршиков. – Новосибирск: СО РАН, 2002. – 191 с.

7. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения [Текст] / С.В. Петров. – М.: Изд-во: НИЦ ЭНАС, 2006. – 248 с.

8. Семиздралова О.А. Психологическая безопасность образовательной среды [Текст] / О.А. Семиздралова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2010. – №8. – С. 181–183.

ГЛАВА II. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Лебедева Инна Сергеевна

В соответствии с учебным планом в процессе обучения в КубГМУ на кафедре общественного здоровья, здравоохранения и истории медицины студенты изучают экономические дисциплины «Экономика» и «Экономика здравоохранения». Процессы глобализации экономики сопровождаются развитием системы найма международными компаниями специалистов, с универсальными и конкурентоспособными знаниями, что диктует свои требования к содержанию высшего образования. В этих условиях изучая мировой опыт необходимо повышать финансовую грамотность населения. Эффективность управления личными финансами населения влияет на экономику государства, от чего в свою очередь зависит благосостояние самих граждан.

Финансовая грамотность – это знание о финансовых институтах и предлагаемых ими продуктах, а также умение их использовать при возникновении потребности с учетом понимания последствий своих действий.

Согласно результатам глобального исследования рейтингового агентства Standard&Poor's (2015 г.) в мире лишь один из трех взрослых людей финансово грамотен. Наивысшие показатели финансовой грамотности в Скандинавии, а самые низкие – в странах Южной Азии. Финансово грамотны 38,0% россиян [1].

По итогам общей оценки финансовой грамотности студентов КубГМУ выявлены их более высокие показатели (52%) по сравнению со средними данными по РФ (38,0%). Рост финансовой грамотности и уровень образования взаимосвязаны: в мире разброс между группами с начальным, средним и высшим образованием составляет 15% [6].

В 2017 г. распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 г. №2039-р была утверждена Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–

2023 г. В соответствии с ней Федеральным сетевым методическим центром повышения квалификации преподавателей вузов и развития программ повышения финансовой грамотности студентов при поддержке Министерства финансов РФ и Банка России разработаны индикаторы формирования универсальной компетенции в области экономической культуры, в том числе финансовой грамотности. Приведем основные:

1. Понимание базовых принципов функционирования экономики и экономического развития, целей и формы участия государства в экономике:

- основы поведения экономических агентов (принципы рационального выбора);

- основные принципы экономического анализа для принятия решений (учет альтернативных издержек, оценка затраченного времени и предельных величин);

- основные экономические понятия (ресурсы, товары, услуги, спрос, предложение, рыночный обмен, цена, деньги, доходы, издержки, прибыль, собственность, конкуренция, монополия, фирма, транзакционные издержки, сбережения, инвестиции, кредит, процент, риск, страхование, инфляция, безработица, ВВП, экономический рост и др.);

- ресурсные ограничения и показатели экономического развития, источники повышения производительности труда, экономического роста, цикличность экономики, риски инфляции, безработицы, потери благосостояния в периоды финансово-экономических кризисов;

- понятие общественных благ и роль государства в их обеспечении (бюджетная, налоговая, денежно-кредитная, социальная, пенсионная политика).

2. Применение методов личного экономического и финансового планирования, использование финансовых инструментов для управления личными финансами, контроль рисков:

- личные доходы (заработная плата, предпринимательский доход, рента и др.), механизмы их получения и увеличения;

- сущность и функции предпринимательской деятельности как одного из способов увеличения доходов и риски, связанные с ней: организационно-правовые формы предпринимательской деятельности, отличительные особенности частного предприниматель-

ства, особенности инновационного предпринимательства (коммерциализация разработок и патентование);

– принципы взаимодействия индивида с основными финансовыми организациями; финансовые инструменты в управления личными финансами (банковский вклад, кредит, ценные бумаги, недвижимость, валюта, страхование);

– понятия риск и неопределенность, их виды источники, неизбежность риска и неопределенности в экономической и финансовой сфере, способы оценки и снижения;

– альтернативность текущего потребления и сбережения, целесообразность личного экономического и финансового планирования;

– основные виды расходов (налоги и обязательные платежи; страховые взносы, аренда, коммунальные платежи, расходы на питание и др.), механизмы их снижения, способы формирования сбережений и ведения личного бюджета.

Таким образом, финансовая грамотность подразумевает способность человека понимать, как «работают» деньги.

Происходящие процессы в реформировании высшего образования связаны с принятием профессиональных стандартов, уточнением трудовых функций, необходимых знаний и умений. В основном они касаются медицинской деятельности, но также содержат и аспекты, связанные с управленческой и экономической деятельностью:

а) общепрофессиональные компетенции:

– способность использовать основы экономических и правовых знаний в профессиональной деятельности;

– готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности;

б) профессиональные компетенции:

– способность к применению основных принципов организации и управления в сфере охраны здоровья граждан, в медицинских организациях и их структурных подразделениях.

Сегодня от выпускников медицинских вузов требуется знание законодательства в сфере охраны здоровья, нормативных правовых актов и иных документов, определяющих деятельность медицинских организаций и медицинских работников, программ государственных гарантий, обязательного медицинского страхования, трудового законодательства. В качестве примера приведем выборку

некоторых знаний, умений и трудовых действий из профессиональных стандартов «Специалист в области медицинской микробиологии» и «Специалист в области медико-профилактического дела»:

Необходимые знания:

- законодательство РФ в области здравоохранения, технического регулирования, обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия населения, в сфере защиты прав потребителей;
- принципы построения государственного учета по показателям состояния здоровья населения, демографическим показателям;
- методы интегральной оценки влияния условий трудового процесса, обучения, воспитания, качества среды жилых и общественных зданий, химической нагрузки на организм человека;
- трудовое, гражданское, административное законодательство РФ;
- межведомственный документооборот;
- бюджетное и налоговое законодательство Российской Федерации;
- основы этики и психологии делового общения.

Необходимые умения:

- готовить презентационные и информационно-аналитические материалы, статьи, справки о деятельности организации;
- анализировать данные финансовой, статистической отчетности.

Трудовые действия специалиста в области медицинской микробиологии:

- анализ характеристик микробиологических методов, их экономической эффективности;
- планирование текущей и перспективной потребности лаборатории в оборудовании и расходных материалах;
- составление должностных инструкций для сотрудников;
- статистические методы обработки результатов.

Трудовые действия специалиста в области медико-профилактического дела:

- прием и учет уведомлений о начале осуществления отдельных видов предпринимательской деятельности от юридических лиц или индивидуальных предпринимателей;
- информирование юридических лиц, индивидуальных предпринимателей об адресах, по которым должны направляться (представляться) уведомления;
- организация подготовки медицинских организаций к дополнительному развертыванию коек, провизорного отделения;

- создание резерва медикаментов, средств экстренной профилактики, дезинфектантов, средств индивидуальной защиты;
- формирование предложений по повышению эффективности деятельности органов и учреждений;
- развитие кадрового обеспечения, принятие решений в области управления персоналом, утверждение штатного расписания, локальных нормативных правовых актов по кадровым вопросам;
- обеспечение помещениями, оснащение оборудованием, техническими средствами;
- оптимизация финансовых и бухгалтерских функций органов и учреждений;
- организация контроля хозяйственной деятельности организации.

Помимо обязательных компонентов, продиктованных образовательным стандартом, в образовательном процессе необходимо ориентироваться на реалии, которые диктует сама жизнь. Однако, отсутствие единых подходов (типовых рабочих программ до сих пор нет) и различное понимание и трактовка авторами учебников (Экономика здравоохранения, Управление здравоохранением) экономических процессов, происходящих в отрасли здравоохранения, затрудняют методическое обеспечение преподавания экономических дисциплин [8].

Оценить усвоение материала студентами позволяет не только промежуточный контроль знаний. Ежегодно студенты КубГМУ проходят тестирование проекта «Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования: компетентностный подход».

В 2015–2016 учебном году интернет-тестирование прошли 1756 студентов: 97 студентов фармацевтического, 29 медико-профилактического, 359 педиатрического, 836 лечебного, 435 стоматологического факультетов. Тестирование позволяет определить знания по четырем уровням. Суммарно по всем факультетам получены следующие результаты: 7% студентов способны обобщать и оценивать информацию, полученную на основе исследований нестандартной ситуации, использовать сведения из различных источников, успешно соотнося их с предложенной ситуацией (четвертый уровень); 18% продемонстрировали глубокие прочные знания и развитые практические умения и навыки (третий уровень); 30% обладают некоторой системой знаний и владеют некоторыми умениями, способны понимать и интерпретировать освоенную инфор-

мацию (второй уровень); 45% усвоили некоторые элементарные знания по основным вопросам дисциплины, но не овладели необходимой системой знаний (первый уровень).

Лучший результат показали будущие провизоры: второй и выше уровень прошли 93% студентов, при этом четвертый уровень освоили 26% студентов и третий – 39%.

Близки оказались результаты студентов медико-профилактического и педиатрического факультета, второй и выше уровень прошли 86 и 73% студентов соответственно. При этом если доля освоивших третий уровень на медико-профилактическом факультете составила 44%, а на педиатрическом – 24%, то удельный вес прошедших четвертый уровень уже на педиатрическом факультете выше, чем на медико-профилактическом: 18% против 8% соответственно.

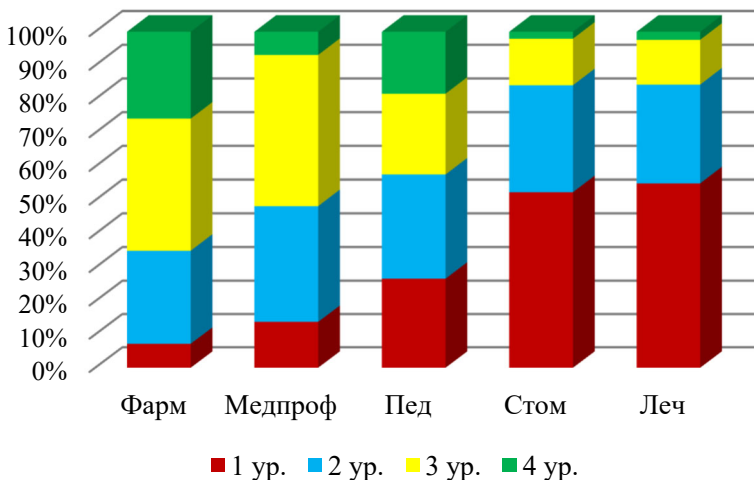


Рис. 1. Освоение программы экономических дисциплин студентами различных факультетов КубГМУ в 2015–2016 гг.

Сопоставимо низкие результаты были получены студентами лечебного и стоматологического факультетов: четвертый уровень прошли по 2% студентов, третий уровень – по 14%, всего второй и выше уровень освоили 48% студентов стоматологического и 45% лечебного факультета.

В 2019–2020 учебном году тестирование проходили студенты медико-профилактического и лечебного факультетов. Студенты фармацевтического факультета не участвовали в тестировании, поскольку с 2019–2020 учебного года преподавание дисциплины «Экономическая теория» у них не ведется, а студенты медико-профилактического и стоматологического факультетов не успели пройти тестирование в связи с ограничительными мероприятиями, связанными с распространением новой коронавирусной инфекции.

Всего прошли интернет-тестирование 473 человека: 448 студентов лечебного факультета и 25 студентов медико-профилактического факультета. По результатам интернет тестирования можно заключить, что тематическое наполнение ПИМ соответствует дидактическим единицам рабочей программы дисциплины «Экономика».

На обоих факультетах, по результатам тестирования, зарегистрирована положительная динамика за прошедшие 4 года. На медико-профилактическом факультете доля студентов, получивших результат на уровне не ниже второго, сопоставима с результатами 2015–2016 гг.: 84% и 86% соответственно. Однако четвертый уровень прошли уже 20% против 8%, третий – 48% против 44%.

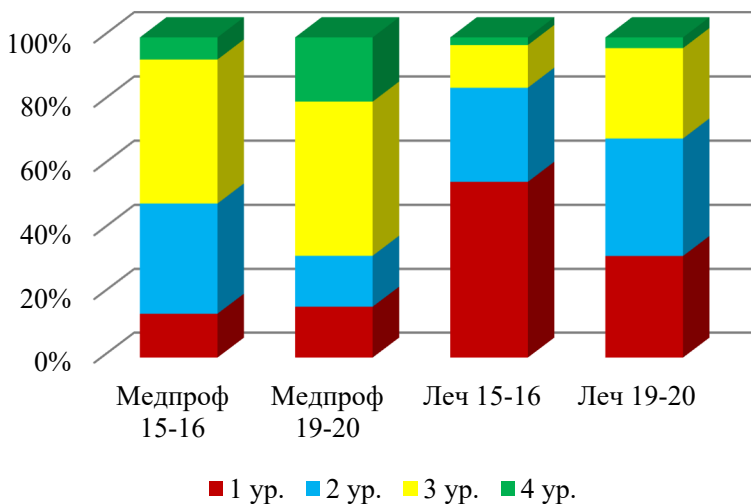


Рис. 2. Динамика освоения программы дисциплины «Экономика» студентами медико-профилактического и лечебного факультетов КубГМУ

На лечебном факультете удельный вес студентов, получивших результат на уровне не ниже второго, составил в 2019–2020 гг. 68%, что в полтора раза выше доли четырехлетней давности. При этом если удельный вес прошедших четвертый уровень студентов практически не изменился и составил 3% против 2% в 2015–2016 гг., то доля достигших третьего уровня студентов выросла с 14% до 28%.

Таким образом, из 473 студентов обоих факультетов 69% способны обобщать и оценивать информацию для решения экономических проблем на микро- и макроуровнях; раскрывать и анализировать механизм функционирования рыночной системы; владеют навыками применения разнообразных методик анализа экономических явлений и процессов; демонстрируют развитые практические умения и навыки поиска и анализа информации для ориентации в текущих проблемах экономического развития; владеют некоторыми умениями анализа социально-экономических процессов.

Анализ карты коэффициентов решаемости заданий выявил недостаточные знания эластичности спроса и предложения, макроэкономических показателей и СНС, а также видов и форм безработицы.

Качественного роста знаний студентов удалось достичь, совершенствуя методику преподавания дисциплины и повысив мотивацию и заинтересованность студентов. Сотрудниками кафедры были подготовлены и изданы учебно-методические пособия для студентов и преподавателей. Обновлен и усовершенствован набор слайдов для лекционных занятий, фонд оценочных средств. В целях повышения усвоения материала объяснение экономических законов и категорий максимально адаптировано для студентов медицинского вуза, где экономические дисциплины не являются профильными (иллюстрируется примерами хозяйственной деятельности медицинских организаций). Кроме того, студенты постоянно привлекаются к научной деятельности – участвуют в конференциях и публикуют материалы исследовательской работы; студенты неоднократно становились призерами и победителями конференций. Безусловно это способствовало заинтересованности студентов.

В соответствии с рабочей программой дисциплины «Экономика» разработано учебное пособие «Основы экономических знаний для студентов медицинского вуза», предназначенное для использования на практических (семинарских) занятиях. В пособии изложены основные вопросы учебного курса экономики. Рассмотр-

рены ключевые положения экономической теории управления, особенности хозяйственной деятельности предприятия, как основной единицы изучения микроэкономики, методы государственного управления и основные макроэкономические показатели. Уделено внимание методам государственного регулирования социальной сферы, особенностям отрасли здравоохранения на современном этапе [10].

Освоение изложенного в представленном издании материала направлено на формирование у студентов знаний основ экономической теории, микро- и макроэкономики. Учебное пособие включает, четыре главы: первые три содержат теоретический материал в соответствии с разделами дисциплины, четвертая глава направлена на формирование у студентов основ финансовой грамотности и содержит практические задания для самостоятельного решения при проведении аудиторных практических и семинарских занятий.

В пособии также содержится перечень тем реферативных сообщений для семинарских занятий и вопросы для контроля знаний. Последовательность глав учебного пособия соответствует последовательности разделов дисциплины «Экономика», указанным в рабочей программе.

Каждая глава разбита на отдельные темы. Материал изложен последовательно и позволяет студенту понять логику происходящих в экономике процессов. Например, в первой главе рассматриваются возможности эффективного распределения ресурсов на основе кривой производственных возможностей. Во второй главе анализируется прибыль как результат производственной деятельности, а в третьей главе рассматривается система налогообложения.

Рабочей программой дисциплины «Экономика» предусмотрено проведение семинарских занятий (вид практических занятий), предусматривающих самостоятельную проработку студентами отдельных тем и проблем, представление результатов в виде сообщений, докладов, рефератов и т. д.

Семинарские занятия выполняют следующие основные функции: учебную, развивающую, воспитательную, диагностическую и контролирующую. Их проведение соответствует следующим дидактическим задачам:

– сочетать лекционные занятия и систематическую самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов;

– развивать умения и навыки умственной работы, творческого мышления, использовать теоретические знания для решения практических задач;

– формировать интерес и привлекать студентов к научно-исследовательской работе кафедры;

– формировать умения и навыки необходимые в будущей профессиональной деятельности;

– обеспечивать системное повторение, углубление и закрепление знаний по определенной теме, осуществлять диагностику и контроль знаний.

Рабочая программа дисциплины «Экономика» содержит перечень оценочных средств, в их числе выполнение студентами реферативных сообщений – публичное выступление с результатами реферативной работы, иллюстрированное мультимедийной презентацией.

Вектор современного экономического и общественного развития задается распространением цифровых технологий, благодаря которым растет производительность труда, конкурентоспособность, создаются новые рабочие места, снижаются издержки производства, бедность и социальное неравенство. Всемирный банк определяет такую экономику как цифровую.

Дистанционного преподавания дисциплины «Экономика» проводятся на платформе Cisco Webex Meetings по следующим темам занятий:

1. Менеджмент и маркетинг.
2. Государственное регулирование экономики.
3. Социальное и медицинское страхование как элемент государственного регулирования социальной сферы.
4. Налоговая система РФ.
5. Развитие экономической науки.
6. Здравоохранение в системе рыночных отношений.
7. Место и роль России в мировой экономике.

Цифровизация здравоохранения – важный и нужный процесс XXI века, сопровождающийся развитием образования и профессиональной подготовкой и переподготовкой кадров. Залогом ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере являются соответствие роста спроса населения на цифровые технологии готовности бизнеса и социальной сферы к

цифровизации при соответствующей правовой и законодательной поддержке их инициатив.

Структура семинарского занятия в дистанционном формате:

1. Выполнение студентами теста в mdls.ksma по соответствующей теме (тесты ко всем занятиям и лекционный материал доступны студентам на портале mdls.ksma).

2. Объяснение и разбор темы с представлением презентации, подготовленной ответственным преподавателем.

3. Выступление студентов с реферативными сообщениями, сопровождающееся подготовленными презентациями по темам сообщений.

Тематика реферативных сообщений распределяется преподавателями в начале семестра, что дает возможность для поиска материала и качественной подготовки сообщений.

Цифровые технологии имеют важное значение в решении проблем старения населения, социального расслоения, экологических проблемы. Возникает «умное» общество. Ключевой темой VII общероссийского форума «Взгляд в цифровое будущее» в г. Сочи в октябре 2019 г. стало образование «умных» населенных пунктов как экосистемы, подразумевающей оцифровку всех сфер жизни человека: от постройки и ЖКХ до медицинского обеспечения и системы образования. Одним из главных вопросов был «Какими станут системы образования и здравоохранения в умном городе?» [4].

На заседании Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам Президент России В.В. Путин подчеркнул, что цифровая экономика – это не отдельная отрасль, а новая основа для развития системы государственного управления, экономики, бизнеса, социальной сферы, всего общества. Формирование цифровой экономики – это вопрос национальной безопасности и независимости страны.

По определению ВОЗ цифровое здравоохранение включает электронное здравоохранение (предоставление медицинской информации, ресурсов и услуг при помощи электронных средств), а также такие быстро развивающиеся направления, как передовые методы вычислительной науки и искусственный интеллект.

Интеграция цифровизации в здравоохранение требует не только постоянного и глубокого изучения потребностей всех участников рынка медицинских услуг (медицинских организаций, страховых

компаний и пациентов), но и подготовки научной и ресурсной базы. Примером реализации первого направления является создание единого сквозного регистра получателей препаратов, предоставляемых по льготе, а также создания единого цифрового контура на основе Единой государственной информационной системы здравоохранения (к 2025 году запланирован переход 99% медицинских организаций на электронный документооборот). Второе направление – изменение требований к квалификации персонала.

В Послании к Федеральному Собранию Президент России В.В. Путин отметил: «рынок труда сегодня динамично меняется, постоянно появляются новые профессии, усложняются требования к существующим, и высшая школа должна гибко и быстро реагировать на эти запросы».

Для работодателей становятся ключевыми не просто навыки работы с ПК, а навыки интернет-коммуникации, умение работать с большими массивами структурированной и неструктурированной информации. На кафедре общественного здоровья, здравоохранения и истории медицины реализуется не только принцип преемственности преподавания дисциплин в процессе обучения студентов, но и интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. Подача информации осуществляется с использованием технических средств, а обучение направлено на формирование у студентов предметных организационно-экономических и информационно-технических компетенций как основы будущего профессионализма, в том числе при представлении результатов проектов и научных исследований, проведенных студентами с применением анализа баз данных и поисково-информационных систем [5].

В учебном процессе при подготовке и применении образовательных программ вуз ориентируется, с одной стороны, на востребованность конкретных видов профессиональной деятельности на рынке труда, а с другой – на свои научно-исследовательские ресурсы и материально-техническую базу.

Преемственность преподавания дисциплин позволяет на основе полученных в результате освоения «Медицинской информатики» знаний проведения расчетов и построения графиков с использованием электронной таблицы Excel формировать базы данных и обрабатывать статистическую информацию, вести электронный документооборот.

С учетом цифровой ориентации отрасли при изучении экономических дисциплин студенты знакомятся с заполнением и подачей электронной документации: формирование пакета документов при регистрации предпринимательской деятельности, составление бухгалтерской отчетности, заполнение налоговой декларации для получения социального вычета, формирование заявления и анкеты при оформлении медицинской страховки.

С развитием цифрового здравоохранения станет возможным не только на новом уровне обеспечить доступность и качество медицинской помощи, но и облегчить деятельность всех работников сферы здравоохранения – начиная от работников регистратуры и заканчивая административно-управленческим персоналом.

Активная международная деятельность вузов является залогом их успешного развития. В соответствии с учебным планом в процессе обучения в КубГМУ иностранные студенты также изучают дисциплину «Экономика». Вуз имеет большой опыт работы с иностранными студентами и стремится совершенствовать доступность и качество обучения [7].

На сегодняшний день образовательный процесс осуществляется согласно принятым образовательным стандартам третьего поколения, требующими разработки и внедрения системы активных методов обучения на базе компетенций. Компетентностный подход в организации учебного процесса в вузе предъявляет новые требования к лекции как к ведущей форме организации.

Если раньше образовательный процесс отталкивался от формирования ориентировочной основы и предполагал самостоятельное последующее усвоение студентами учебного материала, то сейчас происходит переход к интерактивным формам работы, совместному творчеству лектора и обучающихся с целью активизации их мыслительной деятельности, реализации творческих способностей. В свою очередь, это обуславливает необходимость поиска новых технологий, методов, приемов преподавания.

При этом на учебу прибывают студенты из разных государств, еще не достаточно хорошо владеющие русским языком, и английский язык (для многих родной, второй государственный или часто распространенный) как язык-посредник является залогом успешности обучения на младших курсах.

В 2019 году для повышения эффективности образовательного процесса среди иностранных студентов, а также с целью совершенствования методического обеспечения образовательного процесса дисциплины «Экономика», была издана лекционная рабочая тетрадь для иностранных студентов «Основы экономических знаний» (Fundamentals of Economic Knowledge).

Учебное пособие составлено на английском языке, соответствует рабочей программе дисциплины «Экономика» и адаптировано для понимания экономических процессов иностранными студентами медицинских вузов и не заменяет существующие учебники по экономическим дисциплинам. При его составлении использованы общепринятые экономические термины и понятия, аббревиатуры показателей в формулах, схемах, графиках, например, D (demand – спрос), P (price – цена), C (cost – затраты), GDP (gross domestic product – валовой внутренний продукт) и т. д., которые используются и в русскоязычных учебниках по экономике. По сути, является синтезом «лекционной рабочей тетради» и «рабочей тетради». Традиционно лекционная рабочая тетрадь носит исключительно информационный характер и содержит только учебную информацию. В данном случае учебная информация дополнена заданиями для выявления уровня знаний и умений обучающихся, что характерно для рабочих тетрадей контролирующего типа. В пособии представлены: план проведения занятий, рекомендованная литература, опорный конспект лекции, тестовые задания для самоподготовки и самоконтроля, глоссарий основных экономических терминов и понятий.

Правильное расположение записей, рубрикация, выделение ключевых мыслей, слов делают конспект лекции качественнее. Предварительно сделанные записи позволяют избежать неправильной записи терминов, формул, фамилии ученых, избавив студента от необходимости самостоятельно фиксировать подобную информацию. В то же время в конспекте отведены пустые строки позволяющие внести комментарии. Использование рабочей тетради непосредственно позволяет реализовать принцип наглядности: подкрепление словесных объяснений фактами, их схематическим, графическим и модельным представлением. С этой целью в лекционной рабочей тетради приводятся иллюстрирующие материал схемы, графики, таблицы [2].

Качество получаемого образования характеризуется эффективностью совместной работы преподавателя и студентов, учетом их индивидуальных возможностей, доступностью учебного материала. Использование лекционной рабочей тетради позволяет обучающимся стать «соавторами» знания в процессе совместной работы с преподавателем. Студент не просто записывает примеры, а совместно с лектором анализирует предложенные конструкции. В свою очередь используя качественный иллюстративный материал, преподаватель может активизировать внимание студентов.

Для реализации принципа наглядности, являющегося общей дидактической нормой, была подготовлена рабочая тетрадь для иностранных студентов для использования на практических занятиях по экономике. Пособие обобщает современные научные и практические знания в области экономики, содержит базовый теоретический материал, образцы выполнения заданий, варианты заданий для самостоятельного выполнения, тесты и перечень вопросов для контроля знаний [3].

Приобретение студентами общетеоретических знаний, а также способности использовать основы экономических знаний в профессиональной деятельности невозможно без формирования способности к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала. Лекционная и рабочая тетради помогают в организации самостоятельной работы студента, а предложенные к выполнению тестовые задания помогают выявить уровень знаний и умений обучающихся.

Самостоятельная работа студента как одна из основных форм внеаудиторной работы способствует развитию самостоятельности, творческого подхода к решению проблем. Именно в процессе самостоятельной работы последовательность мышления обучающегося, его умственных и практических операций и действий определяется им самим. Способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования, осуществлять критический анализ проблемных ситуаций и выработать стратегию действий – эти навыки, формируемые в процессе самостоятельной работы при изучении экономических дисциплин студентами медицинских вузов, являются залогом готовности использовать полученные знания управленческой деятельности в различных медицинских организациях, анализировать

показатели работы их структурных подразделений, проводить оценку эффективности современных медико-организационных и социально-экономических технологий при оказании медицинских услуг.

Таким образом адаптация материала, изложенного в экономических учебниках к профилю медицинского вуза, позволяет аккумулировать экономические и правовые знания студентов-медиков для будущей профессиональной деятельности, содержащей организационно-управленческий аспект, и способствует росту общей финансовой грамотности.

Список литературы

1. Klapper, L., Lusardi, A., & Van Oudheusden, P. (2015). Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey., 28. URL: https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/3313-Finlit_Report_FINAL-5.11.16.pdf?x22667

2. Лебедева И.С. Основы экономических знаний: лекционная рабочая тетрадь для иностранных студентов [Текст] / И.С. Лебедева. – Краснодар: Изд-во КубГМУ, 2019. – 136 с.

3. Лебедева И.С. Основы экономических знаний: рабочая тетрадь для иностранных студентов [Текст] / И.С. Лебедева. – Краснодар: Изд-во КубГМУ, 2019. – 72 с.

4. Лебедева И.С. Тенденции цифровизации экономики и социальной сферы / И.С. Лебедева, С.В. Губарев, И.А. Белоглядова [Текст] // Опыт образовательной организации в сфере формирования цифровых навыков: материалы Всерос. науч. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2019 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 135–139.

5. Лебедева И.С. Цифровизация здравоохранения в учебном процессе в медицинском вузе: материалы региональной межвузовской учебно-методической конференции с международным участием «Инновации в образовании» посвященной 100-летию ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России (г. Краснодар, 25 марта 2020 г.) / И.С. Лебедева, С.В. Губарев, И.А. Белоглядова [Текст]; ред. коллегия: Т.В. Гайворонская, Т.Н. Литвинова, Т.Г. Юдина; ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ. – Краснодар, 2020. – 460 с. – С. 247–251. – ISBN 978-5-90325-218-3

6. Редько А.Н. Исследование финансовой грамотности студентов КубГМУ как интегральный показатель освоения общекультурных компетенций / А.Н. Редько, И.С. Лебедева [Текст] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – №4–1. – С. 220–224.

7. Редько А.Н. Опыт преподавания блока экономических дисциплин англоговорящим студентам в медицинском вузе: материалы

региональной учебно-методической конференции с международным участием «Естественнонаучное образование: стратегия, проблемы, достижения (г. Краснодар, 27 марта 2019 г.) / А.Н. Редько, И.С. Лебедева [Текст]. – Краснодар, 2019. – С. 258–260.

8. Редько А.Н. Опыт преподавания блока экономических дисциплин в КубГМУ в рамках компетентностного подхода новых стандартов высшего образования: материалы IX Региональной межвузовской учебно-методической конференции с международным участием «Инновации в образовании» (г. Краснодар, 28 марта 2018 г.) / А.Н. Редько, И.С. Лебедева [Текст]. – Краснодар, 2018. – С. 234–237.

9. Редько А.Н. Основы экономических знаний для студентов медицинского вуза: учебное пособие [Текст] / А.Н. Редько, И.С. Лебедева. – Краснодар: Изд-во ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России, 2020. – 297 с.

**К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ ВАРИАТИВНОЙ
МОДЕЛИ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ МЕТОДАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИИ С УЧЕТОМ
ТРЕБОВАНИЙ ФГОС**

Михальченкова Наталья Алексеевна

Куликова Надежда Владимировна

Большакова Юлия Михайловна

Красильникова Светлана Валерьевна

Слободчиков Илья Михайлович

Актуальность проектирования модели коррекции девиантного поведения подростков с учетом требований ФГОС обусловлена, с одной стороны, необходимостью решения такой сложной и масштабной задачи, как рост девиаций среди подрастающего поколения, а с другой стороны, отсутствием методологической преемственности в подходах, реализуемых в процессах образования и воспитания. Отсюда – модели обучения, в которых ключевую роль играет развитие универсальных учебных действий, и модели воспитания, в которых основные эффекты достигаются за счет применения методов художественного образования и культурологии, реализуются как не связанные друг с другом процессы, что значительно снижает эффективность образовательно-воспитательного процесса и не учитывает в полной мере все психолого-педагогические аспекты реализации образовательных и воспитательных программ.

Между тем, в законе Российской Федерации «Об образовании» говорится о том, что образование – это единый целостный процесс воспитания и обучения [1]. Естественно, что в этом процессе и образовательная и воспитательная деятельность должны носить преимущественно психолого-педагогический характер, что требует обязательного подключения методов, формирующих не только грамотную, но и культурную, гармонично развитую личность, которая адаптирована и социализирована с учетом своих индивидуальных особенностей и соблюдает общепринятые нормы поведения в обществе. В реальной педагогической практике сегодняшнего дня к большому сожалению существует смещение акцента даже не образование, как комплексный целостный содержательный процесс, а на обучение, воспитательные задачи при этом даже

не отходят на второй и третий план, а просто в ряде случаев нивелируются, что связано отчасти и с недостаточностью современных методологических оснований этого процесса и слабой сформированностью и оформленностью методической платформы. Кроме того, необходимо учитывать и имеющий колоссальное значение «культурологический» разрыв, который в первую очередь связан с содержательной, ценностной и знаниевой разницей между поколениями. Ещё одним важным аспектом является мотивационная составляющая деятельности педагогов, которая в достаточно большом проценте случаев не связана с личностным принятием своего ученика, готовностью вести с ним диалог «на равных» особенно это относится к ученикам подросткового возраста. Отмечая эти противоречия необходимо вместе с этим подчёркивать, что «окультуривание» и образование подрастающего поколения, которое последнее время все чаще называют поколением «Z» из-за их инаковости (в силу разрыва поколений и превалирования деятельности в цифровой среде), требует особенно пристального внимания в современной России, в силу отсутствия в культурной парадигме единой идеологии и единых нравственных императивов.

В новом ФГОС для общего образования, который конкретизирует соотношение между образованием и воспитанием, воспитание рассматривается как основная миссия образования и как ценностно-ориентированный процесс, охватывающий и пронизывающий собой все виды образовательной деятельности: как учебную, так и внеурочную [12]. Основным принципом формирования образовательных стандартов является конкретизация требований к результатам обучения и воспитания, а также требований к структуре и условиям реализации образовательных программ. В настоящее время идет активное обсуждение содержания ФГОС третьего поколения, в котором главным направлением обновления является конкретизация требований к предметным результатам. При этом сохраняются и актуализируются принципы вариативности в формировании образовательных программ, учет специфики образовательных учреждений и контингента учащихся, фундаментальный характер образования и укрепление межпредметных и внутрипредметных связей дисциплин.

В частности, эксперты предлагают «ввести в ФГОСы оценку индивидуального прогресса учеников, чтобы можно было видеть их динамику, обеспечить преемственность и усложнение знаний и

навыков, соотнести друг с другом учебный материал по разным предметам, проработать все, что связано с метапредметными результатами» [6].

Специалисты, рассматривающие образовательно-воспитательный процесс с междисциплинарных позиций (в частности, [2]), считают, что попытка учесть основные изменения в ФГОС нового поколения, «приводит к проблеме понимания того, каким должно быть в конечном итоге образовательное пространство, для развития способностей обучающихся [...]. Ответ на этот вопрос будет содержать в себе термины «многовекторность», «мультиорганизованность», предполагается, что такое пространство будет связано с возможностью формирования индивидуальных траекторий развития ребёнка» [2]. Развивая этот тезис, необходимо в первую очередь о готовности педагогов к организации такого пространства и не только его организации, но и соучастия в реализации содержательных процессов в нём, на правах действительно активных смысло-определяющих субъектов.

Именно понимание этого важнейшего обстоятельства побуждает акцентировать внимание на том, что, процесс проектирования моделей образования, включающий в том числе алгоритм реализации универсальных учебных действий, в действительности, не учитывает закономерности проектирования моделей воспитания, ориентированных на реализацию алгоритмов трансформации личности за счет реализации психолого-педагогических и социально-культурных практик и применения различных методов развития культуры отношений в процессе привития социальных норм. Таким образом, проектирование моделей коррекции девиантного поведения подростков, ставшего за последние годы одной из устойчивых негативных характеристик контингента учащихся общеобразовательных школ, происходит без учета системной взаимообусловленности процессов воспитания и образования.

Причиной этого является наличие ряд существенных междисциплинарных противоречий между различными научными подходами (педагогикой, психологией, девиантологией и культурологией), а также – наличием противоречий между теорией и практикой. Данные противоречия имеют исключительно методологический характер и преодолеваются только путём установления механизма причинно-следственных связей между основными феноменами рассматриваемых предметных областей. Это возможно

сделать с помощью метода концептуального моделирования и выделения ключевых концептов предметной области [11].

Особенное значение разрешение данных противоречий имеет при проектировании моделей коррекции девиантного поведения подростков, как одного из сложных образовательно-воспитательных процессов, который, включает в себя не только процесс обучения и воспитания, но и меры по профилактике и коррекции девиаций, следовательно, по сути должен обеспечить синергию научно-практических подходов, применяемых для развития и трансформации личности подростков.

Специалист по девиантологии Ф.К. Зиннуров, в своей работе «Профилактика и коррекция девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях XXI века» [3], выделяет ряд противоречий между теорией и практикой изучения и коррекции девиантного поведения, которые были обобщены и представлены нами в работе «Теоретико-методологические основы формирования эффективных моделей и технологий коррекции девиантного поведения подростков в различных учреждениях», проведенной в рамках НИР на базе Института художественного образования и культурологии РАО [10].



Рис. 1. Ключевые противоречия между теорией и практикой коррекции девиантного поведения подростков

Разнообразие подходов к профилактике и коррекции девиантного поведения подростков при стремлении специалистов технологизировать процесс воспитания, а также отсутствие моделей, интегрирующих усилия заинтересованных сторон и психолого-

педагогических основ, позволяющих проектировать эти модели с учетом индивидуальных траекторий обучения и воспитания, в условиях необходимости реализации ФГОС и наличия единого стандарта реализации универсальных учебных действий, приводит к значительным затруднениям в обеспечении вариативности и системности образовательного процесса.

Программа развития универсальных учебных действий, разработанная коллективом авторов, во главе с А.Г. Асмоловым [4], предусматривает следующий набор видов универсальных учебных действий: личностные, регулятивные (включая саморегуляцию), познавательные (включая общеучебные и логические), знаково-символические и коммуникативные. Каждый из видов УУД, в свою очередь, включает в себя набор различных операций над информацией и предполагает определенную направленность развития актуальных компетентностей личности.

Вместе с тем, следует отметить, что представленные описания УУД (по своему элементному составу и порядку изложения) содержат ряд системных противоречий, которые необходимо устранить. В частности, знаково-символические действия представлены ряде пунктов обще-учебных действий, а действия, описывающие поведенческие особенности, разбросаны по разным пунктам и плохо упорядочены.

Это затрудняет систематизацию элементной базы УУД под целевое назначение каждого из них, что не позволяет выстроить строго логическую последовательность их реализации в процессе развития личности. Данные противоречия снимаются систематизацией элементной базы с выделением ключевых признаков каждого из УУД и более четкого определения их целей. Если же рассмотреть смысловую сторону каждого из УУД, можно выстроить следующую систему ключевых признаков, опираясь на которые, можно предложить следующий порядок реализации УУД в последовательно реализуемом процессе развития личности:

1. Регулятивные – те, что предполагают развитие определенных интеллектуальных качеств личности, связанных с навыками работы с информацией.

2. Личностные – те, что обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию (по сути – отражающую социальную направленность действий) при применении навыков оперирования информацией.

3. Познавательные логические – те, что основаны на предметных знаниях и предполагают освоение операций над изучаемыми объектами.

4. Познавательные обще-учебные – те, что требуют общей, базисной, универсальной подготовки, ориентированной на получение навыков оперирования предметными знаниями.

5. Знаково-символические – те, что связаны с более сложными операциями (обобщение, моделирование) над полученными знаниями и предполагают развитые навыки исследовательской деятельности.

6. Коммуникационные – те, что позволяют реализовать умения и способности, полученные и развитые в ходе освоения знаково-символических действий, в процессе совместной проектной деятельности.

Упорядочив таким образом систему УУД, можно приступить к операциям моделирования и сопоставления ее с другими обобщенными моделями в целях выявления причинно-следственных связей и взаимозависимостей между элементами образовательного процесса, для того, чтобы разработать более четкую критериальную систему оценивания образовательного процесса, которую впоследствии можно употребить для проектирования требований к уровням и содержанию компетенций личности. Одним из предполагаемых результатов такой работы видится создание технологической карты (матрицы) ключевых компетенций по уровням развития личности, которую можно будет использовать при разработке сертификата компетенций выпускника (для начальной, средней и старшей школы).

Условием осуществления всех вышеупомянутых операций является выполнение учащимися в процессе образования учебных задач, среди которых (согласно новому ФГОС) можно выделить 4 типа системообразующих (необходимых для развития компетенций и достижения целей образования) задач, определяющих содержание и характер образовательного процесса:

1. Исследовательские – решение которых позволяет изучать объекты, процессы и явления в окружающем мире путем активной поисковой и творческо-познавательной деятельности с опорой на методы научного исследования; предполагают включение заданий

по освоению методов научных исследований и технологий работы с информацией.

Включение такого рода задач в образовательный процесс способствует развитию необходимых качеств личности. При этом индивидуальность процесса приобретения исследовательских навыков и развития ключевых качеств обусловлена базовыми чертами личности, предрасположенностью личности к тем или иным областям знаний и необходимостью компенсации тех или иных отклонений в развитии. Более того, именно этот тип задач, наложенный на процесс формирования и развития интереса не только к собственно информационной среде, но и к процессам коммуникации, к процессам выявления смыслов и ценностей, может стать одним из основных «запусков» механизмов самоисследования, продуктивной рефлексии.

2. *Проектные* – решение которых позволяет сформировать умения и навыки по применению полученных (предметных и универсальных) знаний по отношению к объектам реального мира путем получения эмпирического опыта. Предполагают включение заданий по освоению методов проектной практики и стандартов управления проектами.

Включение такого рода задач в образовательный процесс способствует закреплению знаний, полученных в ходе исследовательской деятельности, позволяет максимально эффективно реализовать имеющийся потенциал личности и создает условия для развития актуальных свойств личности. При этом специфика процесса развития проектных навыков и формирования заданных свойств обусловлена требованиями времени, возрастными особенностями и уровнем сложности решаемых задач. Соотнося этот тип задач с воспитательными целями мы можем говорить о проектировании и культурно-ценностной среды, в рамках которой закладываются и реализуются уже не только образовательные, но шире – образовательно-культурологические цели и задачи.

3. *Социальные* – решение которых позволяет адаптировать поведение субъекта в процессах совместной научно-исследовательской деятельности и проектной практики в соответствии с требованиями гармонии межличностных отношений, поставленных целей и общности интересов. Предполагают включение заданий по освоению методов коммуникации, самореализации и саморазвития.

Включение такого рода задач в образовательный процесс, сопрягаясь с двумя предыдущими типами, способствует развитию коммуникативных навыков, освоению многообразия социальных ролей, использованию множества различных средств, форм и видов коммуникации для достижения целей, поставленных в рамках исследовательских проектов и проектной практики. При этом, поскольку особенности процесса развития навыков жизни в социуме обусловлены условиями реализации способностей личности в социокультурном пространстве, речь может и должна идти о возможности освоения возрастной субкультуры и научению подростков соотносению субкультурных и общекультуральных ценностей.

4. *Смысловые* – решение которых позволяет субъекту, в процессе совместной, адаптированной к текущим условиям, деятельности осваивать эталоны, императивы и стандарты поведения и отношения к объектам окружающей действительности, тем самым – добровольно и сознательно присваивая себе общекультурные и цивилизационные ценности. Предполагают включение заданий по освоению методов осмысления происходящего, самоопределения и осуществления сознательного выбора инструментов и форм познания.

Включение такого рода задач в образовательный процесс способствует развитию навыков целевой и ценностной ориентации и формированию культуры отношений к объектам окружающего мира. При этом характер отношений, реализуемых в ходе решения исследовательских, проектных, коммуникативных и смысловых задач, обусловлен способом самореализации субъектов и принципами, заложенными в образовательный процесс.

Создание педагогических и психологических условий для решения данных задач формирует специфические требования к образовательному процессу и к организации учебной и воспитательной работы в классе и вне класса. Каждый из типов задач отличается от другого содержанием, а также видами деятельности и способами достижения целей, а реализация совокупности данных задач позволяет достичь целей, являющихся результатами общего образования в отношении достижений личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития обеспечивают широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью и готовностью к

познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию. При этом, необходимо отметить, что требования к результатам общего образования структурируются по ключевым задачам общего образования и включают в себя как предметные, так метапредметные и личностные результаты. Каждый из уровней данного процесса осваивается путем решения учебных задач, являющихся по отношению к УУД системообразующими началами (факторами/условиями успешности реализации УУД).

Таким образом, можно сказать, что решение вышеупомянутых задач есть основное условие для реализации УУД, что позволяет их рассматривать в качестве базовых факторов учебно-воспитательного (образовательного) процесса.

С использованием метода разработки концептографических моделей [5], осуществлена попытка систематизации учебных задач [9], УУД и результатов общего образования, результатом которой является сценарная модель процесса реализации УУД, отражающая причинно-следственный механизм взаимосвязей между данными феноменами и демонстрирующая логику и алгоритм процесса реализации системы УУД (рис. 2).

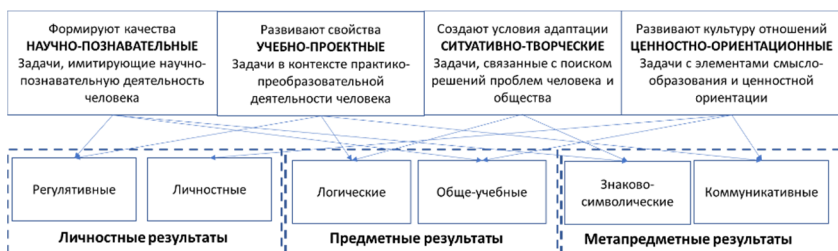


Рис. 2. Сценарная модель процесса реализации УУД

Анализ содержания данной модели позволяет проявить ряд закономерностей процесса реализации УУД в образовательном пространстве:

1. *Совокупность научно-познавательных и учебно-проектных задач* в рамках учебного процесса позволяет создать условия для реализации регулятивных учебных действий.

2. *Совокупность ситуативно-творческих и ценностно-ориентационных задач* позволяет создать условия для реализации личностных действий в образовательном пространстве урока.

В целом реализация совокупности регулятивных и личностных действий позволяет достичь личностных результатов общего образования (рассматриваемого нами как совокупность обучающих и воспитывающих мероприятий).

3. *Совокупность учебно-проектных задач и ситуативно-творческих задач позволяет создать условия для реализации познавательных (логических) действий.*

4. *Совокупность научно-познавательных и ценностно-ориентационных задач позволяет создать условия для реализации познавательных (общеучебных) действий в смысловом пространстве урока.*

В целом реализация совокупности познавательных (логических и общеучебных) действий позволяет достичь предметных результатов общего образования.

5. *Совокупность научно-познавательных и ситуативно-творческих задач позволяет создать условия для реализации знаково-символических действий.*

6. *Совокупность учебно-проектных и ценностно-ориентационных задач позволяет создать условия для реализации коммуникативных действий в социокультурном пространстве совместной деятельности учителя и ученика.*

В целом реализация совокупности знаково-символических и коммуникативных действий позволяет достичь метапредметных результатов общего образования.

Среди познавательных УУД отдельно следует остановиться на знаково-символических действиях, в основе которых лежит процесс моделирования – преобразования объекта из перцептивной формы в модель на основании выделения базовых характеристик объекта и последующей трансформации модели для осознания общих законов, определяющих данную предметную область. Именно эти УУД по моделированию объекта обеспечивают успешность получения не только знаний по предмету, но и способствуют осознанию культурных основ личности, таких как свойства и закономерности человеческих взаимоотношений, поведенческие нормы и культурные императивы, представленные ученикам в основном в виде моделей.

Как известно, основу развивающего обучения в нашей стране, построенного на принципах культурно-исторической психологии и

деятельностного подхода в образовании, заложили Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.А. Гуружапов и их последователи [8]. Можно констатировать, что в качестве средства, обеспечивающего интеграцию двух областей обучения – образования и воспитания – учебные действия по моделированию, условно обозначим их УДМ (учебные действия моделирования), являются необходимым синтезирующим эти две области звеном.

Между тем на уровне ФГОС в конкретных учебных планах и программах отдельных ОУ эта связь, равно как и соотношение конкретных УУ, является скорее дополнительной. Такая связь не является основополагающей, что не позволяет обеспечить формирование личностных, предметных и метапредметных компетенций, а в итоге в полной мере не может удовлетворить требованиям ФГОС.

Для проектной группы, разрабатывающих методологические основы коррекции девиантного поведения подростков методами художественного образования и культурологии, совершенно очевидно, что в приведенной на рис. 2 концептографической Сценарной модели процесса реализации УУД обозначенная связь между научно-познавательными, учебно-проектными, ситуативно-творческими и ценностно-ориентационными учебными действиями будет играть системообразующую, интегративную роль, если распределить вариативные модули программ дополнительного образования в области художественного образования и культуры в Интегративные модули в нескольких вариантах структуры (рис. 3):

Интегрированный модуль №1 (I вариант)	Интегрированный модуль №2 (II вариант)	Интегрированный модуль №3 (III вариант)
<p>Учебный модуль ООП ОУ (Интегративный) Базовые предметы УП (математика, русский язык, обществознание, литература, история, геометрия, физика, химия, английский язык и т.д.)</p> <p>Встраиваемый (интегративный) модуль на основе активного использования методов художественного образования и культурологии на уроках Например, в ООП по геометрии для 8 класса, вставляем интегративный модуль «Геометрия в живописи (прямая и обратная перспектива)</p>	<p>Учебный модуль ООП ОУ (Интегративный) Базовые предметы УП (математика, русский язык, обществознание, литература, история, геометрия, физика, химия, английский язык и т.д.)</p> <p>Встраиваемый (интегративный) модуль на основе активного использования методов художественного образования и культурологии во внеурочной деятельности (программы «Театральная студия», «Киностудия», «Арт-графика», «Музыкальная студия», «Проба пера» и пр.</p>	<p>Учебный модуль ООП ОУ (Интегративный) Базовые предметы УП (математика, русский язык, обществознание, литература, история, геометрия, физика, химия, английский язык и т.д.)</p> <p>Встраиваемый (интегративный) модуль на основе активного использования методов художественного образования и культурологии в арт-терапевтической деятельности педагогов-психологов (программы сказкотерапии, арт-терапии, библиотерапии, терапии рисунком и прочие практики)</p>

Рис. 3. Схема интегративных модулей с использованием методов художественного образования и культурологии

В рамках интегративного модуля каждый обучающийся может выбрать одно из направлений: встроенный в образовательную программу учебный модуль, модуль дополнительного образования, коррекционный. В каждом из этих направлений могут применяться методы художественного образования и культурологии в контексте единого деятельностного подхода, обеспечивающего развитие культурной среды школы. По существу, это серьезная заявка на возможность качественного воспитания личности и коррекции девиантного поведения, способной интерпретировать объекты социальной и культурной жизни как модели через стратегии личностного развития.

При этом, очевидно, что учебные задачи играют системообразующую роль и выполняют интегративную функцию по отношению к УУД, а взаимодополняющие пары учебных действий (*регулятивные – личностные; логические – общеучебные; знаково-символические – коммуникативные*) выступают основным ресурсом достижения целей/результатов образовательного процесса. При этом необходимо учесть, что постановка целей и наполнение учебных задач содержанием должно планироваться с учетом УУД, придающих направленность учебной задаче.

Систематизация УУД (соответственно ранее выделенным ключевым признакам) в рамках сценарной модели позволяет определить области проектирования (они же – области оценивания) учебной деятельности в процессе реализации образовательной программы, распределив их по видам деятельности, где каждый вид, по сути является способом деятельности [7] (рис. 2).

Новый ФГОС основной целью ставит развитие компетенций личности в соответствии с социальными запросами. С этой точки зрения УУД можно рассматривать как основной инструмент развития ключевых качеств, актуальных свойств и востребованных социумом способностей.

Логика процесса развития личности в образовательно-воспитательной среде отражена в концептографической сценарной модели на рис. 4.

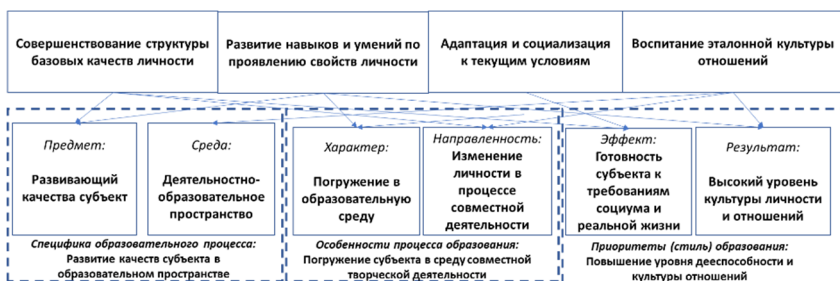


Рис. 4. Логика процесса развития личности образовательно-воспитательной среде

Сопоставив сценарные модели процесса реализации УУД и процесса образования, мы можем установить причинно-следственные взаимосвязи между элементами моделей:

1. Результативность реализации регулятивных УУД зависит от направленности на развитие ключевых качеств учащихся, прежде всего, интеллектуальных, связанных с умениями по освоению знаний и навыками работы с информацией (целеполагание, планирование, прогнозирование, оценка и пр.), а также – развитием качества волевой саморегуляции, что происходит в процессе целеопределенной и целеустремленной деятельности.

2. Результативность реализации личностных УУД зависит от направленности образовательного процесса на организацию деятельностно-образовательного пространства, создающего условия

для воспитания самоопределения, смыслообразования, нравственно-этическое оценивания своих действий, что происходит в процессе применения навыков [социально-ориентированной] целеопределенной и целеустремленной деятельности.

В целом результативность образовательного процесса достигается за счет его направленности на развитие качеств личности путем организации гармоничного деятельностно-образовательного пространства.

3. Эффективность реализации познавательных логических УУД зависит от направленности образовательного процесса на погружение в образовательную [информационную] среду, в которой также происходит обучение умениям и навыкам информационно-аналитической работы (анализ, синтез, логическая обработка информации и пр.), что происходит в процессе изучения предметных дисциплин в режиме исследовательской деятельности.

4. Эффективность познавательных обще-учебных УУД зависит от направленности образовательного процесса на осуществление изменений личности, в частности – развитие самостоятельности, умение создавать алгоритмы деятельности, навыков вербализации, обобщения и доказательства, что происходит лучше всего в процессе совместной интеллектуальной деятельности по решению проектных задач.

В целом эффективность учебной деятельности при применении познавательных УУД достигается путем погружения субъекта в среду совместной (исследовательской, творческой и проектной деятельности).

5. Оперативность* реализации знаково-символических УУД зависит от направленности образовательного процесса на подготовку субъекта к требованиям социума и реальной жизни, когда сформированные качества адаптируются и социализируются под актуальные, востребованные обществом и государством компетенции, что наилучшим образом происходит за счет развития универсальных навыков моделирования при закреплении полученных знаний, умений и навыков.

*Примечание. *В процессе подготовки субъекта к реальной жизни в современном социуме (в условиях перехода на знаниевую парадигму) большое значение имеет характеристика оперативности (мобильности) процесса развития у него ключевой компетенции по использованию*

знаково-символических действий при управлении сложными объектами. Соответствие данному критерию качества требует выделению из всех возможных способностей только тех, которые востребованы социумом в текущий момент. Для выпускника школы – это момент вы-пуска его в реальную жизнь, на рынок труда, а для выпускников начальной и средней школы – способности определяются в зависимости от требований системы образования на следующих ступенях.

6. Оперативность реализации коммуникативных УУД зависит от направленности образовательного процесса на воспитание экологически ориентированных императивов поведения, закрепленных в виде социо-культурных норм и правил в сознании субъекта, что наилучшим образом происходит за счет развития навыков самоуправления, саморегуляции управления процессом освоения компетентностей и гармоничной самореализации субъекта в микро-социуме (в условиях совместной преобразующей деятельности) и подлежит итоговому оцениванию уровня и полноты развития ключевых компетенций личности на каждом образовательном этапе в начальной, средней и старшей школе.

В целом оперативность формирования культурных компетенций (определяющая, кстати, степень адаптивности образовательного процесса к социальным изменениям), выраженных в социально-ориентированном поведении достигается путем повышения уровня дееспособности и общей культуры личности в социокультурном образовательном пространстве.

Отсюда, можно сформулировать для каждой из областей оценивания по ранее представленным моделям, области приложения усилий педагогов и психологов при реализации УУД:

1. Регулятивные – создание условий для освоения навыков работы с информацией и усвоения знаний, а также – формирования необходимых для познавательного процесса качеств.

2. Личностные – предоставление свободы выбора самодентичности в многоукладном обществе и свободы выбора при постановке целей УУД из представленного многообразия возможных направлений целеполагания.

Таким образом, будет происходить формирование осознанных, проявленных потребностей у субъекта к освоению школьных дисциплин и к совместной творческо-познавательной деятельности, что создает условия для развития дееспособности и формирует правильное, конструктивно-деятельностное мироощущение.

3. Познавательные логические – формирование интереса к предметным знаниям посредством демонстрации в них инновационной составляющей** и их практической пригодности и полезности для жизни каждого субъекта.

Примечание. **Эффект самостоятельного открытия известных знаний.

4. Познавательные обще-учебные – специализация потребностей учащихся под технологическую составляющую междисциплинарных (в частности, и прежде всего – экологических) знаний путем практического применения полученных предметных знаний.

Таким образом, будет происходить усиление поисковой активности учащихся в области знаний теоретического и прикладного характера, что создает условия для развития осознанности и формирует творчески-созидательное мировоззрение.

5. Знаково-символические – усиление мотивационной составляющей при изучении знаний общесистемного характера путем активного стимулирования интереса к методам развития системного мышления и к глобальной проблематике путем демонстрации значимости этого для каждого индивида.

6. Коммуникативные – оказание помощи учащимся в актуализации (выявлении и формулировании) своих потребностей, в самоопределении и самостановлении личности путем привития навыков к самоанализу и экспертной оценке своих действий и их последствий в процессе совместной практики.

Таким образом, будет происходить процесс проявления осознанных и социально-ответственных, ограниченных в свободе проявления (на основе согласия с общепринятыми правилами) потребностей субъекта, что создает условия для развития ответственности и формирует концептуально выверенное миропонимание.

В целом, упорядоченный, системный процесс приложения усилий педагога при реализации УУД значительно повысит прозрачность и управляемость образовательного процесса, что позволит придать ему четко целе-ориентированный и контролируемый характер в процессе преобразования субъекта и освоения им ключевых навыков по преобразованию действительности.

Таким образом, организация психолого-педагогического процесса с учетом закономерностей и причинно-следственной взаимозависимости процессов реализации УУД и процессов развития

личности, реализуемых в деятельностно-образовательном (по форме) и социокультурном (по содержанию) пространстве совместной творческой деятельности педагога и учащегося, примет более четкий и целеопределенный характер.

Представленные выше схемы могут быть использованы в качестве базовых концептов для проектирования вариативной модели коррекции девиантного поведения подростков, учитывающей требования ФГОС и стандарт реализации УУД. При этом необходимо учитывать, что использование вышеприведённых схем, как и в целом опора на систему УУД возможна тогда и только тогда, когда у педагога сформирована не только система узкопрофессиональных (профильных) навыков и умений, но и присутствует готовность к саморазвитию, расширению своих профессиональных компетенций, значимому пересмотру акцентов собственной деятельности. Важно понимать и осознавать, что никакое самое совершенное знание и самый отточенный навык не становятся в полном смысле слова образовательной составляющей вне контекста погружения в культуру в самом широком понимании этого термина.

Список литературы

1. Федеральный закон №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 03.04.2020).

2. Гусова А.Д. Образовательное пространство и развитие одаренных детей в современной школе / А.Д. Гусова, И.М. Слободчиков // Электронный научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2018. – Т. 20 [1] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2226-7417-2018-20-1-20-25> (дата обращения: 03.04.2020).

3. Зиннуров Ф.К. Профилактика и коррекция девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях XXI века: монография / Ф.К. Зиннуров. – Казань: КЮИ МВД РФ, 2012. – 278 с.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

5. Куликова Н.В. Применение методов системного и концептуального моделирования при разработке педагогической модели / Н.В. Куликова, П.А. Гнездилова // ТИАРА. – 2010 – №1 [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://www.collegian.ru/index.php/tiara/tiara2010/161--l-r.html> (дата обращения: 03.04.2020).

6. Новый ФГОС 2019–2020 (НОО и ООО): последние важные новости и обсуждения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlinrus.ru/article/181/101843/> (дата обращения: 03.04.2020).

7. Освоение способов деятельности является основной задачей при развитии ключевых компетентностей, представленной как основная цель образования // *Educational Technology & Society*. – 2001. – №4 (4).

8. Рубцов В.В. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов // *Культурно-историческая психология*. – 2010. – №4. – С. 62–68.

9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.

10. Специфика использования художественных и культурологических средств профилактики и коррекции девиантного поведения подростков: исторические, теоретико-методологические и практические аспекты: коллективная монография / под ред. Н.А. Михальченко. – М.: Изд-во ФГБНУ «ИХОиК РАО»; СПб.: Издательство «ART-Express», 2019. – 313 с.

11. Стернин И.А. Типы значений и концепт // *Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. / под ред. проф. Е.С. Кубряковой*. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. – С. 257–282.

12. Феденко Л.Н. Разработка, апробация и введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // *Справочник руководителя образовательного учреждения*. – 2011. – №5.

**ОБУЧЕНИЕ ПРИЕМАМ ЭМФАТИЗАЦИИ
И НЕЙТРАЛИЗАЦИИ КОННОТАТИВНОГО
КОМПОНЕНТА В ХОДЕ АНАЛИЗА ЛЕКСИЧЕСКИХ,
СТИЛИСТИЧЕСКИХ И КОМБИНАТОРНЫХ
ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Телегина Ольга Владимировна

DOI 10.31483/r-75872

Введение. Обучение студентов анализу переводческих трансформаций и их активное и обоснованное применение на практике перевода традиционно входит в содержание обучения будущих переводчиков, которые должны освоить определенные компетенции, основные из них – это владение взаимосвязанными видами продуктивной и репродуктивной иноязычной речевой деятельности, владение иноязычной коммуникативной компетенцией во всех сферах общения, способность использовать иностранный язык в профессиональной деятельности и решать профессиональные и научно-профессиональные задачи, реализовывать устную и письменную коммуникацию с применением этикетных форм с учетом особенностей официального, нейтрального и неофициального регистров общения, а также, владение методикой предпереводческого анализа текста, который способствует точному восприятию исходного высказывания и др. На пути освоения компетенций возникают определенные сложности, например, низкая мотивация, для преодоления которой, предлагается применять современную художественную литературу разных жанров, соответствующую интересам студентов.

Методы исследования. Применяются следующие методы: аналитический (компонентный, контекстуальный, функциональный анализ), сравнительно-сопоставительный метод, метод интерпретации, семантико-когнитивный анализ; приемы сплошной выборки, классифицирование полученных данных.

Обсуждение. В современных научных трудах о языке и его функционировании художественная литература рассматривается, как отражение национальной картины мира. С.Г. Тер-Минасова указывает на необходимость «более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуры в

широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива» [14, с. 35]. Именно поэтому для исследования был выбран роман на английском языке жанра фэнтези J.K. Rowling “Harry Potter and the Order of the Phoenix” [17] и Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер и Орден Феникса» [9] в переводе на русский язык. Применение современной художественной литературы разнообразных жанров в качестве обучающего средства, во-первых, позволяет увеличить интерес и личностную мотивацию студентов, во-вторых, предоставляет возможность доступа к актуальному материалу для обучения анализу переводческих трансформаций, трудностей перевода и способов их преодоления. Еще один аргумент – это новое видение исследователями художественного текста как виртуальной реальности в русле теории возможных миров [11]. Так, виртуальными текстами ряд лингвистов классифицируют все литературные произведения и даже все искусство в целом. Данный подход объясняется тем, что именно художественный текст ориентирован на специфическую, «вторую» действительность – субъективную картину мира художника, объединяющую в себе множество его пресуппозиций, пропозициональных установок и интенциональных состояний [13, с. 69]. Особой разновидностью виртуального мира, виртуальной коммуникации называют использование интернет-технологий, благодаря которым возникают новые специфические виртуальные реальности. Ярким примером служит особый жанр компьютерного романа («Полдне» Майкла Джойса), где повествование строится на альтернативах. Роман можно читать только на дисплее. Кроме обычных предложений, там есть маркеры, гипертекстовые отсылки. Высвечивая определенное слово, имя какого-либо героя, читатель может повернуть события вспять или завершить сюжет так, как ему этого хочется [13, с. 74].

Литературный текст читатель/переводчик воспринимает через его сформированную в его сознании концептуальную систему, включающую как невербальные, так и вербальные концептуальные модели образов. Если в ментальной реальности человека (его сознании) концепт существует как совокупность знаний и информации в

реальном мире в контексте эмоций, ассоциаций, переживаний и т. д., то в рамках художественного произведения содержание концепта представляет собой определенное знание о том или ином персонаже/событии/месте и информацию, позволяющую читателю/переводчику интерпретировать мир произведения. Это особенно актуально в связи с расцветом антропологической лингвистики.

Когнитивная лингвистика позволяет утверждать, что слово выступает в качестве базовой единицы мира. В слове хранится совокупность знаний о называемом им объекте, явлении, действии, а значение слова позволяет перейти от уровня языка на уровень сознания. «Категоризация человеческого опыта связана с когнитивной деятельностью человека, т. к. содержательная информация, полученная в ходе познавательной деятельности человека и ставшая продуктом обработки, находит свое выражение в языковых формах» [7, с. 9]. Когнитивный подход предполагает изучение не только ментальных репрезентаций, которые возникают в ходе обработки информации или извлекаются из памяти, но и тех процедур или операций, которые применяются для достижения необходимого результата. В данном исследовании лексико-стилистические трансформации при переводе рассматриваются как ментальные репрезентации, актуализируется необходимость обучения сохранения экспрессивного эффекта текста при переводе с английского на русский язык при помощи такого приема, как эмфатизация (коннотативное расширение) и снижению экспрессивности при переводе с русского на английский язык при помощи приема нейтрализации (деэмфатизации) эмоционально-оценочного компонента (коммуникативное сужение, опущение).

Подход к многоаспектности коннотации и выделение ее социальных компонентов (научная область употребления, возвышенное, сниженное значение), идиоматичных компонентов (литературное, разговорное, просторечное, диалектное) и психологической основы приводит к возможности рассмотрения перевода коннотаций с одного языка на другой с учетом следующих факторов:

- 1) внутриязыковые компоненты коннотации, такие как диахронические (архаические, устаревшие значения) и синхронические (переносное значение);

- 2) внешнеязыковые компоненты коннотации, такие как функционально-стилистические, жаргонное, профессиональное употреб-

ление), психологические компоненты (эмоциональные, экспрессивные, оценочные) и национально-культурные компоненты коннотации.

С позиции когнитивного подхода необходимо учитывать, что при извлечении когнитивной информации из текста должно активизироваться не только знание, но и мнения, ценностные ориентации и эмоции, необходимые для определения интенции текста. Сложность может заключаться в том, что один и тот же интенциональный аспект текста может вызывать у коммуникантов в зависимости от их ценностной ориентации различные эмоции.

Как отмечают многие современные исследователи, основную трудность передачи коннотативной окраски высказывания при переводе составляют различия строя русского и английского языков, которые часто обуславливают лексические и грамматические замены при переводе, (а не подстановки), иногда полностью трансформирующие первоначальный вариант текста оригинала, но сохраняющие его семантическое значение. В современной лингвистической литературе термин переводческие трансформации может быть заменен синонимичными терминами модификация, языковые/эквивалентные преобразования, трансязыковое перефразирование, приемы перевода, способы перевода, переводческие операции, компенсирующие замены. В настоящее время существуют различные взгляды на проблему типологии трансформационных операций при переводе, прежде всего это связано с наличием различных моделей перевода: ситуативной (денотативной) и трансформационной; и с различными основаниями для классификаций: уровни языка (лексические, фонетические, грамматические, лексико-грамматические трансформации) [16], типы семиотических отношений (прагматические, семантические и синтаксические) [3], характер отклонения от языковых соответствий (морфологические, синтаксические, стилистические, семантические, смешанные) [5].

Традиционно под переводческими трансформациями понимают межязыковые преобразования с точки зрения процесса и результата перехода от единиц оригинала к единицам перевода, т. е. в процессе трансформаций применяются операции по подстановке значений, перевыражения смысла или перефразирования и в результате которых происходит перестройка элементов исходного текста. В практике переводческой работы трансформации исполь-

зуются не изолированно, а применяются в совокупности. Постоянное использование только одной из трансформаций привело бы к перегрузке текста перевода иноязычным словесным материалом или экзотизмами (в случае транслитерации или транскрипции), либо к частичной утрате национальной специфичности (при использовании приближенных аналогов), либо к обеднению вещественного смысла (в случае предпочтения приема гипонимической передачи) [15, с. 214], в общем, к утрате литературной выразительности текста перевода, к частичной потере смысловой и эмоционально-оценочной нагрузки.

Для формирования профессионального переводческого мышления преподавателю необходимо следовать методике обучения переводу. Самые обширные труды в данной области принадлежат В.Н. Комиссарову, который классифицировал упражнения на предпереводческие и переводческие по характеру выполняемых речевых действий [4]. И.С. Алексеева предлагает методику обучения переводу поэтапно. Первый этап – ознакомительный / подготовительный, направленный на активное освоение различных типов текстов языка оригинала и перевода. Второй этап – основной, включающий предпереводческий анализ, аналитический вариативный поиск, анализ результатов перевода. Третий этап – тренировочный: тренинг разных видов перевода на материале различных текстов [1]. Как показывает личная практика, задания по учебному переводу и анализу трансформаций обычно включают ряд последовательных действий: понимание прочитанного оригинального текста → обращение к лексикографическим источникам → способность прокомментировать перевод необходимых лексических единиц, выражений, отрывка → пояснить какая переводческая трансформация была применена и почему → выявить какими средствами языка перевода воспользовался переводчик для создания своего варианта перевода → выделить трудности перевода и пути преодоления → если возникает такая необходимость, обосновать перевод на уровне метаязыка (контекст, дискурс, культура, различия строя языков) → предложить свой вариант перевода и обосновать его → сравнить ответы в группе и проанализировать полученные результаты. После этого последуют собственно переводческие упражнения – языковые, операционные, коммуникативные.

Один из этапов обучения переводу сводится к обучению выявления и преодоления переводческих трудностей. В настоящее время ученые выделяют общие трудности перевода: несовпадение семантических структур лексических единиц в исходном и переводящем языке; лексикографические недостатки и технические трудности; проблема выбора синонима – полисемантизм, эмфатизация, адекватность передачи коннотации; герменевтический аспект перевода; трудности сохранения информативного комплекса слова; сохранение характера оценки и характеристики высказывания; различия ассоциаций и картины мира. В результате исследования были выделены дополнительные трудности перевода коннотации:

1) трудность передачи контекстуальной коннотации, в частности:

а) трудность передачи эмоционально-оценочных компонентов, заключенных не в отдельно взятом слове, а в описываемой ситуации в целом: *“They are the limit”, said Hermione grimly / “Нем, это уже ни в какие ворота!” – грозно заявила Гермиона, – перевод с применением стилистической трансформации по описываемой ситуации;*

б) трудность передачи контекстуальной положительной и отрицательной оценки: *He had been stupid not to expect this, he thought angrily / Надо быть круглым идиотом, чтобы этого не ожидать, злился он на самого себя. – Перевод круглый идиот вместо нейтрального глупец по контексту;*

2) трудность применения общего правила эмфатизации для общего эффекта эмоционального воздействия текста на читателя при переводе с английского на русский язык и нейтрализации с русского на английский;

3) трудность передачи коннотаций, заключенных в именах собственных: *Luna Lovegood* переведено *Полумна Лавгуд*, вместо нейтрального варианта;

4) трудность передачи коннотаций, заключенных в безэквивалентной лексике, квазилексемы или квазитермины: *It is known by us as the Come and Go Room, sir, or else as the Room of Requirement. / Она называется Комната Так-и-Сяк, сэр, иначе – Выручай-комната. – В мире волшебников эта комната появляется, когда по настоящему в ней нуждаешься. Первое название содержит эмоциональное усиление, второе – переведено по денотату.*

Обосновав необходимость применения эмфатизации и нейтрализации коннотативно окрашенной лексики, предлагаем следующие пути преодоления трудностей перевода коннотации при применении лексико-стилистических трансформаций и приемов эмфатизации и нейтрализации. Во-первых, при переводе коннотативного значения поможет углубленное понимание отдельных лексем и текста в целом, правильная дешифровка оценки. Во-вторых, расширение системы стилистических помет в словарях и описание коннотативного значения в словарных дефинициях. В-третьих, исследования в области перевода коннотативно окрашенного значения слова ставят перед лексикографией вопрос о создании специальных словарей коннотативных значений слов.

Остановимся более подробно на таких компонентах лексических трансформаций, как эмфатизация и нейтрализация, т. е. усиление и ослабление эмотивности соответственно, на примере перевода с английского языка на русский оценочных коннотаций в романе Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер и Орден Феникса» в редакции издательского центра РОСМЭН-ПРЕСС [17; 9]. В данном исследовании мы сравнили контекстуальные и словарные значения, последние были отобраны из словаря *The Oxford Russian Dictionary* [6]. Такое сравнение текста перевода и словарных значений помогает студентам оценить адекватность перевода, проанализировать переводческие трансформации, выделить трудности, возникающие в процессе понимания и передачи мысли с одного языка на другой.

Приведем несколько наиболее ярких, на наш взгляд, примеров процессов эмфатизации и нейтрализации коннотации при переводе в романе Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер и Орден Феникса»:

1. Эмфатизация:

1) за счет выбора коннотативно окрашенного синонима: *being captured* – *сцапают*, вместо нейтрального – *возьмут в плен*; *tattered overcoat* – *дранный пальто*, вместо нейтрального – *разорванное пальто*; *were coming* – *явились*, вместо нейтрального – *пришли*; *bulbs* – *стекляшки*, вместо нейтрального – *лампочки*;

2) за счет добавления коннотативно окрашенного слова: *muttered* – *бестолково бормотал*, добавлено коннотативно окрашенное слово *бестолково*; *bowed* – *отвесил поклон*, вместо нейтрального – *поклонился*;

3) за счет добавления коннотативно окрашенного суффикса: *pigguy eyes* – *пороссячы глазки*, вместо – *пороссячы глаза*; *beg pardon* – *прошу прощеньица*, вместо словарного значения – *прошу прощенья*;

4) за счет стилистических приемов (идиоматизации, метафоризации): *Where d'you think you're going?* / *Куда ты намылллся?* вместо – *Куда ты надумал идти?*; *they're going to be temped* – *они могут на это клюнуть*, вместо – *это может сработать* (*temp* – разг. *работать*);

5) при переводе не по денотату, а по ассоциативно смысловой функции: *Crookshanks* – *Живоглот* (*имя собственное*), вместо – *мошенник, жулик*; *blanched* – *вылупив глаза*, вместо – *побелев*; *dawning comprehension* – *саркастически спросил*, вместо подстановки словарного значения – *ясное понимание*;

6) за счет импликации (расширения, генерализации): “*Er*” – *said Harry* – *промычал что-то нечленораздельное*, вместо нейтрального – «Э», – *сказал, Гарри*;

7) за счет национально-культурного аспекта: *have gone round the twist* – *снятил*, словарное значение – *сойти с ума* (*Британский сленг*); *beauties, aren't they* (применительно к мальчикам, мужчинам) – *красавчики хоть куда*, словарное значение – *красавицы*, только о девочках, женщинах, так как о мужской красоте говорят – *handsome*.

II. Нейтрализация:

1) за счет выбора нейтрального синонима: *growled* – *проворчал*, вместо – *прорычал*; *flopped* – *лег*, вместо – *плюхнулся, шлепнулся*;

2) за счет опущения стилистических приемов (деидиоматизация): *Dung* – обращение к человеку – *дружище*, словарное значение – *навоз, помет*; *felt a great jolt in his guts* (*идиома*) – *ухнул куда-то вниз*, словарное значение – *ощутил боль, удар в кишках*;

3) за счет экспликации (конкретизации, сужении): *shaking his hand vigorously* – *тряхнул рукой*, словарное значение – *энергично тряхнул рукой*;

4) за счет национально-культурного аспекта: *there's going to be hell to pay anyway* – *так и так придется расплачиваться*, словарное значение – *придет ад и придется расплатиться*;

5) учет дискурса (данное произведение рассчитано на читателей детского и подросткового возраста, в связи с этим, переводчики

применили прием нейтрализации коннотативного значения в следующих случаях): *a freak* – чудовище, словарное значение – урод, выродок; *scum* – гад, словарное значение – подонок; *sat on my backside* – отсиживаюсь в уюте и покое, словарное значение – сидел на попе, заднице.

Особенно уникальными исследованиями представляются, по личному мнению, современные исследования произведений жанров научной фантастики и фэнтези по нескольким критериям. Одной из заслуг подобных произведений можно считать то, что они раздвигают горизонты мышления читателя/переводчика, способствуя креативности, гибкости и выработке умения посмотреть на известное с новых позиций, а также осмыслить то, что выходит за рамки привычной реальности [13, с. 58]. Задумывая реалии волшебных миров, писатели благодаря своим творческим усилиям прибегают к созданию новых лексических единиц – квазилексем. Квазилексема определяется по двум признакам:

1) экстралингвистическому (отсутствие реалии, обозначенной данным словом, в окружающей человека действительности);

2) лингвистическому (отсутствие данного слова или значения слова в словарях) [9, с. 56].

Квазилексемы также могут содержать в себе эмоционально-оценочный компонент или же переводчик может перевести их не по денотату, сохранив нейтральное значение, а с применением эмпатизации значения: *Rememberall* – напоминалка, в волшебном мире Гарри Поттера – это магический шар, который помогает помнить все. Процесс перевода квазитерминов или окказионализмов разделяется условно на два этапа: анализ, сопоставление со смыслом, объем высказывания и перенос текста из одной культурной среды в другую, соотнесение смысла языка оригинала со значением языка перевода. Соответственно, перевод подобных лексических единиц носит сложный характер и переводчику необходимо решить оправдал ли в конкретной лексической единице изобретенный им окказионализм [2].

Результаты. В ходе исследования был проанализирован роман Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер и Орден Феникса» на английском языке и перевод на русский язык, выделено весомое количество эмоционально-оценочных и стилистических коннотаций, определены различные переводческие трансформации для коннотации с

эффектом эмфатизации и нейтрализации. Проанализировав отобранный лексический материал, мы обнаружили, что наиболее употребительными приемами перевода оценочной коннотации являются:

- 1) эмфатизация эмоционально-оценочного компонента значения – 47% от общего количества коннотаций;
- 2) подстановка словарного значения – 23%;
- 3) комбинаторные трансформации – 18%.

К нашему исследованию также имеют отношение:

- 1) добавление коннотативно окрашенного суффикса или слова – 9%;
- 2) идиоматизация – 4%;
- 3) нейтрализация эмоционально-оценочного компонента значения – 1%;
- 4) деидиоматизация – 2%.

Также были выявлены и другие трансформационные приемы перевода коннотаций: изменение локализации коннотативного компонента, антонимический перевод, конверсная трансформация. В 18% случаев невозможно было применить только один прием перевода, поэтому переводчики прибегают к комбинаторным трансформациям. Трансформации обычно используются не изолированно в практике переводческой деятельности, а применяются в том или ином сочетании друг с другом. Необходимо отметить, что процентное соотношение приемов перевода оценочной коннотации будет варьироваться в каждом отдельно взятом произведении и не является основополагающим для анализа. Таким образом, в процессе обучения у студентов формируется осознание, что перестановки, как правило, сопровождаются заменами, грамматическое преобразование сочетается с лексическим и т. д.

Также было отмечено, что для передачи денотативного значения без эффекта усиления или ослабления применяется весь спектр переводческих трансформаций от транслитерации и транскрипции к калькированию и описательному переводу. Также, в исследуемом произведении присутствует большое количество примеров перехода от денотата к коннотации при переводе с английского на русский, что логично соответствует технике увеличения экспрессивного эффекта текста перевода на читателя. Например: *Where d'you think you're going? yelled Uncle Vernon.* / *Куда это ты намылился? – заорал дядя Вернон.* Вместо нейтральных значений *think* и *go*

переведено *намылился* для усиления эмоциональной нагрузки всего предложения опираясь на контекст.

Выводы. Проанализировав приемы эмфатизации и нейтрализации эмоционально-оценочного компонента значения при переводе, была составлена новая более обширная классификация, в которой показано, конкретизировано за счет каких трансформаций (приемов) переводчик может передать эффект эмфатизации и нейтрализации:

- 1) эмфатизация значения слова за счет:
 - а) выбора коннотативно окрашенного синонима;
 - б) добавления коннотативно окрашенного слова;
 - в) добавления коннотативно окрашенного суффикса;
 - г) стилистических приемов (идиоматизации, метафоризации);
 - д) перевода не по денотату, а по ассоциативно смысловой функции;
 - е) импликации (расширения, генерализации);
 - ж) за счет национально-культурного аспекта;
- 2) нейтрализация коннотации при:
 - а) выборе нейтрального синонима;
 - б) опущении, стилистических приемов (деидиоматизация);
 - в) экспликации (конкретизация, сужение);
 - г) за счет национально-культурного аспекта;
 - д) за счет дискурса.

Данный материал может послужить методической опорой для преподавателей высшей школы в ходе обучения и студентов-переводчиков при работе с переводом коннотаций, принятием решения о применении / не применении эффекта эмфатизации или нейтрализации эмоционально-оценочного компонента значения, применении разнообразных переводческих трансформаций.

Итак, в связи с тем, что в теории и практике перевода существует проблема несовпадения лексико-семантических единиц в исходном и переводящем языке, то перед переводчиком-практиком ставится задача достижения коммуникативного эффекта текста в целом и поиска экспрессивного эквивалента отдельно взятых лексико-грамматических явлений, а у исследователей в области переводоведения возникает необходимость систематизации накопленного опыта и разработки новых и широко применимых приемов перевода коннотативно окрашенной лексики.

Заключение. Сложности выбора соответствующего эквивалента при переводе сводятся к вариативности при поиске синонима из семантических инвариантов таким образом, чтобы синоним учитывал сочетаемость слов в языке перевода и передавал шкалу оценки, интенсивности, качества экспрессивной нагрузки. По нашему мнению, достижение экспрессивного эквивалента или коммуникативного эффекта – создание в процессе межъязыкового общения такой ситуации, при которой эмоциональная реакция Получателя текста перевода могла бы соответствовать эмоциональной реакции Получателя текста оригинала. Для этого переводчик использует целый ряд стилистических модификаций, при которых вместо единиц, относящихся к одному стилистическому пласту, используются единицы, относящиеся к другому стилистическому пласту. Необходимо указать на тот факт, что такой прием, как подстановка словарного значения – это не одно и то же, что и выбор коннотативно окрашенного/неокрашенного синонима при эмфатизации или деимфатизации; т.к. при выборе такого синонима трансформируется либо денотативное значение в коннотативное или наоборот, либо коннотация передается с более яркой/ менее выраженной эмоциональной нагрузкой.

Как показывает опыт работы со студентами лингвистами и переводчиками, задания, базирующиеся на современном художественном материале, вызывают у них больший интерес, чем традиционные упражнения на анализ терминов из технических инструкций и научных статей. Понятие переводческой трансформации является одним из центральных в российском переводоведении, при этом новые исследования постепенно обогащают теорию и практику перевода информацией о трансформациях для перевода частных аспектов, таких как имен собственных, терминов, коннотаций, контекстуальных трансформаций, грамматических замен, стилистических преобразований, квазилексем и квазитерминов и много другого. Дальнейшая разработка данной узкоспециализированной темы необходима для сбора и анализа сведений о «языке как о средстве доступа к работе человеческого сознания, к пониманию всей природы и сущности человека» [12, с. 3]. Нововведения в области наук о языке и его функционирования считаются функционально мотивированными инновациями, так как их появление продиктовано необходимостью решения определенных задач.

Список литературы

1. Алексеева Л.М. Методика обучения письменному переводу специального текста // Вестник Пермского университета. Серия: Российская и зарубежная филология. – 2010. – Вып. 2 (8). – С. 77–84. – ISSN 2073–6681
2. Биаловонс (Каменная) Е.Ю. Перевод окказионализмов в произведениях современной фантастики // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – №1. – С. 73–76. – ISSN 2227–6564
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник. – М.: Московский университет, 2004. – 544 с. – ISBN 5-211-04802-4
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
5. Латышев Л.К. Технология перевода: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 263 с. – ISBN 978-5-534-00493-9
6. (2000). The Oxford Russian Dictionary., 1296. Oxford University Press. ISBN 0-19-860160-3
7. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В.А. Маслова. – 3-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2005. – 256 с. – ISBN 985-470-333-9
8. Прошина З.Г. Теория перевода: учебное пособие для вузов / З.Г. Прошина. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 320 с. – ISBN 978-5-534-11444-7
9. Ролинг Дж.К. Гарри Поттер и Орден Феникса: роман / пер. с англ. В. Бабкова, В. Гольщева, Л. Мотылева. – М.: РОСМЭН-ИРЕСС, 2004. – 827 с. – ISBN 5-353-01435-9
10. Степанова, М.М. Обучение анализу переводческих трансформаций на материале литературы жанра фэнтези / М.М. Степанова, Е.А. Мозгачева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6, №20. – С. 53–60. – DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.6.
11. Телегина О.В. Ментальное пространство языка в лингвокультурологическом аспекте // Известия Сочинского государственного университета: научный журнал. – Сочи, 2014. – №3 (31). – С. 225–229.
12. Телегина О.В. Языковая объективация ментально-когнитивных феноменов (на материале русских и английских научно-публицистических и художественных текстов): специальность 10.02.19 «Теория языка»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / О.В. Телегина. – Краснодар, 2011. – 26 с.
13. Телегина О.В. Языковая объективация ментально-когнитивных феноменов (на материале русских и английских научно-публицистических и художественных текстов): специальность 10.02.19 «Теория языка»: дис. ... канд. филол. наук / О.В. Телегина. – Краснодар, 2011. – 188 с.

14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Классический университетский учебник. – 2-е изд., дораб. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с. – ISBN 5-211-04869-5

15. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): для институтов и факультетов иностр. языков: учеб. пособие. – 5-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «ИД «Филологи Три», 2002. – 416 с. – ISBN 5-8465-0019-6

16. Чужакин А. Прикладная теория устного перевода и переводческой скорописи: курс лекций. – М.: Р. Валент, 2003. – 232 с. – ISBN 5-93439-108-9

17. Rowling, J. K. (2003). *Harry Potter and the Order of the Phoenix.*, 776. Bloomsbury. ISBN 0-7475-6940-1

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Трифонова Татьяна Михайловна

DOI 10.31483/r-75858

В последнее время в современном обществе происходит достаточно много изменений, которые существенно влияют на многие сферы жизни человека и общества. Не остается в стороне содержание, а также организация процесса обучения, ну и, конечно же, профессиональная деятельность современного учителя. Необходимо добавить, что и к личности современного учителя предъявляется достаточно много требований, ценность которых ранее признавалась, но не считалась необходимым на столько, что ими можно было и пренебречь. К таким качествам, по мнению Л.Р. Шафигулиной относятся активность, инициативность, ответственность при принятии решений, креативность, стремление к выявлению и проявлению своей индивидуальности [13, с. 105]. Т.В. Лучкина расширяет перечень профессионально-личностных качеств современного учителя, утверждая, что сегодня востребован учитель, который может быть консультантом или экспертом, способен к совместным действиям как с коллегами и родителями, так и с общественными организациями, всегда готов к командной работе и владеет современными педагогическими технологиями [8, с. 21]. Если мы обратимся к учебнику Н.Д. Андреевой [2, с. 167], то в нем приводится, на мой взгляд, более полный портрет современного учителя, который должен обладать примерно следующими характеристиками:

- 1) учитель владеет интерактивными методами обучения и технологией модерации;
- 2) свободно владеет информационно-коммуникационными технологиями для решения различных методических и учебных задач, а также владеет технологией проектирования урока;
- 3) умеет управлять мотивацией;
- 4) занимает активную жизненную позицию;
- 5) всегда открыт к инновациям, а потому и готов постоянно учиться;
- 6) самостоятельный и целеустремленный;
- 7) партнер для своих учеников и коллег.

Таким образом, современная школа нуждается в профессиональных кадрах, а именно в компетентных и хорошо подготовленных учителях, в людях, которые смогут идти в ногу со временем, реализуя все новые и новые педагогические технологии. В связи с этим, крайне актуально и необходимо внедрение института наставничества с целью более качественной подготовки специалистов. О роли наставничества сегодня ведутся дискуссии на различных семинарах, конференциях, курсах повышения квалификации, вебинарах, форумах, заседаниях методических советов при образовательных организациях, педагогических советах и т. д. Значимость наставничества для профессионального становления любого специалиста неоспорима. Так, по данным Forbes, сотрудники, которые имели наставников, получают повышение в пять раз чаще, чем не имеющие, а сами наставники в шесть раз чаще получают следующую должность, чем те, кто наставниками не являются [12, с. 39]. В истории известны примеры того, что люди, имевшие некогда положительный опыт взаимоотношений с наставниками, по истечении времени сами становятся успешными наставниками. Так, например, лауреат Нобелевской премии Э. Резерфорд в период своего становления как ученого сам имел положительный опыт работы с наставником, лауреатом Нобелевской премии Д. Томсоном [4, с. 28]. Результатом их взаимодействия стал тот факт, что впоследствии Резерфорд Э. сам воспитал плеяду из 11 нобелевских лауреатов. А это значит, что наставничество дает высокие результаты. Необходимость наставничества уже на этапе педагогической практики студентов диктуется веянием времени. Так, данные многочисленных международных исследований неопровержимо свидетельствуют о том, что успехи развития образования ведущих стран мира более всего зависят от качества подготовки учителя и эффективности образовательной политики, поэтому современная школа сегодня и требует новых учителей. «Понадобятся педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми» [7, с. 21]. Поэтому внедрение педагогического наставничества имеет сегодня большое значение при формировании в первую очередь профессиональных

компетенций у студентов. Кроме того, педагогическое наставничество позволяет в целом управлять процессом подготовки студентов в реальных условиях на базе образовательных учреждений, способствует формированию у них практических умений и навыков, приобретению опыта деятельности, а также профессионально важных личностных качеств.

В научной литературе можно встретить большое число подходов к определению терминов «наставник» и «наставничество». И сложность всего это многообразия понятий в том, что сегодня нет какого-то одного общепринятого и общепризнанного. По мнению Е.А. Челноковой и З.И. Тюмасевой [11, с. 11], «современная педагогическая наука под наставничеством понимает поддержку учащегося», «при помощи которой происходит более эффективное распределение личностных ресурсов, самоопределение в профессиональном и культурном отношении, формирование гражданской позиции». Е.В. Щербакова, рассматривает наставничество как «особый вид деятельности опытного и компетентного в своей области специалиста, в нашем случае учителя, который осознанно осуществляет целенаправленную деятельность по передаче имеющихся у него знаний и компетенций студенту», тем самым помогая ему в освоении профессии [15, с. 213]. Раскрывая понятие «педагогическое наставничество» Ю.Л. Львова указывает на то, что оно является процессом «творческого сотрудничества», «парного содружества», которое возникает на основе единых педагогических взглядов, методических поисков и желания совместно решать творческие задачи, в основе которых лежит общение [11, с. 11]. Т.Н. Щербакова приводит в качестве примера понятие наставничества, которое определяет его как «вид подготовки к работе, обеспечивающий занятость работника с поддержкой опытного наставника» и это «способствует освоению работы на практике и в широком диапазоне» [14, с. 18]. Наставничество, согласно Словарю терминов по общей и социальной педагогике А.С. Воронина это одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера [3, с. 60].

Однако, на мой взгляд, наиболее полно и всесторонне сформулировано понятие наставничества в трудах Е.А. Дудиной. Автор считает, что «наставничество – это особый вид педагогической

деятельности, в основе которой лежат субъект-субъектные отношения более старшего, обладающего знанием, опытом и мудростью *наставника* и *подопечного*, для удовлетворения индивидуальных потребностей (познавательных, психологических, эмоциональных, социальных, духовных, образовательных, профессиональных и др.) которого необходимы мотивирующая обучающая среда, индивидуальная поддержка и сопровождение; характеризующиеся долговременностью, наличием общего интереса, взаимного уважения и доверия, добровольностью, эмпатией, взаимной заинтересованностью, принятием своей роли обоими участниками; направленные на реализацию потенциала подопечного, повышение уровня его самостоятельности и социализации, личностного и (или) профессионального развития; реализуемые в различных образовательных, профессиональных и социальных контекстах на формальной и неформальной основе» [4, с. 30].

Какими же качествами должен обладать наставник? Е.В. Щербакова трактует этот термин так «наставник – это учитель-мастер, профессионал», который должен знать «механизмы функционирования образовательной организации и осуществления образовательного процесса», это человек с огромным личным опытом педагогической деятельности, «помогающий и поддерживающий будущего учителя» [15, с. 213].

Итак, наставничество призвано помочь студенту-практиканту в профессиональной адаптации, в развитии его профессиональной компетентности. И этому вопросу посвящено большое количество публикаций, так как проблема действительно является актуальной. Однако, соглашусь с Е.Ю. Савиным, что в центр внимания многих исследователей обычно попадают различные формы самостоятельной активности студентов на педагогической практике – стиль педагогического общения, конструирование уроков, организаторская активность и т. п. [9, с. 135–136]. А как же взаимодействие практикантов с другими субъектами педагогической практики, начиная от университетских методистов и заканчивая учителем-наставником и другими членами педагогического коллектива? Ведь от того как сложится процесс освоения педагогической деятельности, а также накопления своего собственного первоначального профессионального опыта зависит окончательное решение студента о своей профессиональной деятельности после окончания университета. И на

этом этапе крайне необходимо помимо прочего взаимодействие студента с различными значимыми фигурами – наставниками, которые станут для него не только носителями нормативных способов, приемов, но и своего рода идеальными формами педагогической деятельности.

Именно поэтому, в своей работе мне хотелось бы остановиться как раз на особенностях взаимодействия в рамках «студент – учитель», выявленных в течение педагогической практики студентов за период с 2018 по 2020 гг.

Единая система высшего педагогического образования сложилась в нашей стране к 1932 г [1, с. 4] и до настоящего времени претерпевает ряд глобальных изменений, в том числе и в вопросе продолжительности педагогической практики. На протяжении последних трех лет студенты кафедры Биологии, экологии, химии направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) проходили данный вид производственной практики один раз за весь период обучения на последнем семестре в течение 8 недель. Из всего числа студентов-практикантов около 97% опрошенных считают, что этого количества часов педагогической практики недостаточно для накопления профессионального опыта, а уж тем более приобретения уверенности в своих возможностях, что в дальнейшем сказывается на адаптации уже молодого специалиста и становлении его профессионально-личностной позиции. И вот наконец-то с 2019 г. в учебных планах, по которым обучаются студенты, поступившие в 2016 г., педагогическая практика запланирована на 4 и 5 курсах, вот только продолжительность ее, опять же, по мнению студентов 4 курса, мала (на 4-ом курсе длительность практики 4 недели). Но несмотря даже на такую непродолжительную по времени практику, студенты успели получить свой первый, пусть даже и небольшой опыт педагогической деятельности.

Проанализировав результаты педагогической практики, прихожу к выводу о том, что образовательные учреждения Хабаровского края находятся лишь на заре становления наставничества, несмотря на то, что проблема наставничества обсуждается не первый год. За каждым студентом-практикантом, поступившем в образовательное учреждение, руководитель назначает в качестве учителя-наставника соответствующего учителя-предметника. Как правило, это учителя химии и/или биологии. Причем уже на этапе озвучи-

вания фамилии наставников, руководители крайне редко считают необходимым представить наставникам их подопечных – студентов-практикантов. А о представлении практикантов педагогическому коллективу речи не идет вообще! Поэтому университетские руководители рекомендуют студентам посетить выбранное ими образовательное учреждение до начала педагогической практики и познакомиться с учителями-наставниками по предметам.

Условием успешности взаимодействия субъектов наставнической деятельности является соблюдение ряда важных принципов. Один из первоочередных, на мой взгляд, это принцип добровольности. Добровольность учителя в принятии возможно новой роли, роли наставника. Зачастую учителя-предметники вынуждены стать наставниками для практикантов, так как «больше некому», или потому что так решил руководитель образовательного учреждения. Нехватка времени, большая нагрузка учителей, классное руководство и т. п., а также необходимость выполнения обязанностей наставника становятся причинами отсутствия желания в качественном выполнении этих дополнительных обязанностей. А отсюда формальный подход к делу, который сказывается на отношении к студентам и их проблемам, вопросам, трудностям. Так, студентка Елизавета Х., проходившая практику совместно с однокурсницей Надеждой У. в чуть ли не образцово показательном на первый взгляд образовательном учреждении г. Хабаровска столкнулась с тем, что «представители администрации лицея вели себя приветливо и любезно, но, к сожалению, в остальные дни практики никак с нами не взаимодействовали, не осуществляли должного контроля и не оказывали содействия. Мы с практиканткой Надеждой были предоставлены сами себе. Учитель биологии и химии никак не была заинтересована в оказании содействия нам, поэтому первую неделю практики мы видели ее только во время уроков в классах, за которыми нас закрепили». Отсутствие должного интереса наставника к проблемам, страхам, переживаниям практикантов в период первой пассивной недели практики может стать причиной низкой мотивации у студентов к успешному прохождению практики и уж тем более не о каком развитии творческого потенциала личности практиканта и речи быть не может. В период пассивной практики студенты знакомятся с обучающимися того класса, за которым их закрепил учитель-наставник, путем посещения уроков

данного класса по всем предметам. С чем сталкиваются практиканты на этом этапе. Студенты, как и положено, наблюдают и анализируют посещаемые уроки учителей, а также выполняют методические и психолого-педагогические заметки в дневнике практики. К сожалению, не редко студенты сталкиваются с отсутствием, по их мнению, профессиональных компетенций у некоторых молодых педагогов. Так, студентка Надежда написала «практически на всех уроках царят вседозволенность и панибратство между учителем и учениками». Но что еще больше возмутило студентку, так это «наличие аплодисментов школьников учительнице русского языка, каждый раз, когда она заходит в класс. При этом сама учитель не пытается это искоренить, а как раз наоборот поощряет такое поведение учащихся». Как же тогда поступить в этой ситуации студенту-практиканту, как выстроить линию «учитель-ученик», как организовать сознательную дисциплину и порядок на уроках, если школьники «привыкли» к другому формату взаимодействия с учителем на уроках? А это всё дополнительные дидактические затруднения, к которым зачастую студенты изначально не были готовы, что еще больше усугубляет результативность педагогической практики. Разве о таком поведении молодых учителей мы говорим, когда встречаем в научных трудах фразы о наличии у них инновационных подходов к осуществлению своей деятельности, о способности личности молодого учителя к самореализации. Конечно, же, нет! А вот пример «профессионализма» еще одного из учителей-наставников: «Мне показалось, что учитель биологии и химии не знает, что такое педагогическая культура и профессиональная этика. На одном из уроков биологии она демонстрировала учащимся фильм про оплодотворение, а после его просмотра началось обсуждение просмотренного материала, выходящее за пределы биологической науки. Кроме того, она (учитель) часто прибегает к оскорблениям личности учащихся, ведет себя неподобающим образом и при этом познавательная деятельность учеников отсутствует. Ни один ее урок, посещенный мною, не прошел в соответствии с требованиями ФГОС. Было очень досадно осознавать, что у такого педагога мне необходимо учиться». Формализм со стороны администрации образовательных учреждений в назначении учителя-наставника не только не дает результат, а может стать причиной того, что студент, получив диплом о высшем

образовании, выбирает другой вид деятельности, а система образования продолжает испытывать нехватку учителей. Принужденность учителя-предметника к дополнительной работе приводит к тому, что не всегда, по-видимому, учитель готов или не всегда хочет осознать те требования и обязанности, которые на него возложены в период педагогической практики студентов как на наставника. Практиканты нуждаются в демонстрации высокого профессионализма со стороны учителей при проведении учебных занятий и хорошей теоретической базе. Однако, низкая методическая и техническая выучка, отсутствие систематической методической помощи учителей-наставников не позволяет студенту интегрировать «теоретический багаж знаний, полученный в процессе вузовского обучения по психолого-педагогическим, методическим и специальным дисциплинам предметной области» и трансформировать её «в процессе прохождения педагогической практики в дидактическую компетентность будущего учителя» [5, с. 17].

Следующими условиями успешного взаимодействия субъектов наставнической деятельности являются, по мнению Е.А. Дудиной, общность интересов и взаимная симпатия, и заинтересованность, взаимное доверие и уважение, эмоциональная близость и чувство привязанности, совместная деятельность [4, с. 28]. С чем приходится сталкиваться студентам в образовательных учреждениях? Какой негативный опыт и эмоциональный дискомфорт получают некоторые практиканты в период педагогической практики. Студентка Екатерина Х. написала «Школьный коллектив мне понравился, я не испытывала большого психологического дискомфорта в плане общения с учителями. Почти все учителя хорошо ко мне относились, отвечали на мои вопросы, помогали мне ориентироваться в школе в первые дни пребывания. Многих из них интересовало, из какого учебного заведения я приехала и как долго собираюсь проходить педагогическую практику. С некоторыми учителями, как, например, с учителем русского языка и литературы, помимо тем, связанных с практикой, я свободно общалась на личные темы. Однако многим учителям не нравился прикрепленный за мной класс по отношению учащихся к учёбе, зато все его хвалили за дисциплинированность на уроках и переменах. Единственная, кто отнеслась ко мне явно с нескрываемым негативом, была учительница алгебры и геометрии, она с лёгкостью могла позволить оскорбить меня в присутствии других

педагогов. Но, к счастью для меня, при учениках она предпочитала со мной не разговаривать». Однако этим все не закончилось, и учитель алгебры, и геометрии позволила себе «постоянно в негативной форме обсуждать меня с другими учителями даже в моём присутствии». «...На следующий день педагогической практики мне вновь пришлось выслушать гневную речь от преподавателя математики. Из-за плохо написанной контрольной работы учениками моего класса, она разозлилась. Учитель позволяла себе излишне оскорблять учеников, помимо нецензурной лексики и словесного унижения всего класса в целом, оскорбила личное достоинство некоторых детей, говоря об их семьях, воспитании и возможного будущего (весь монолог педагога был пропитан оскорбительными словами и нецензурной лексикой). Одна девочка не выдержала психологического давления, молча вышла из класса. После окончания урока я встретила её возле уборной комнаты всю в слезах. Отойдя с ней подальше в угол коридора, я утешала её и подбадривала как могла, ученица успокоилась и вместе с подругами отправилась на дальнейшие занятия. Под конец рабочего дня об этом узнала учитель по математике. Она, при всех присутствующих в учительской, накричала на меня». Необходимо добавить, что учитель алгебры и геометрии являлась учителем-предметником у учеников того класса, за которым в качестве исполняющего обязанности классного руководителя была закреплена студентка Екатерина. По-видимому, у наставника студентки отсутствовало умение или желание наладить взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. Возможно, к решению сложившейся проблемы стоило привлечь психолога школы или других специалистов. Но этого не произошло. О каком же тогда влиянии учителей на ценностные ориентиры практикантов может идти речь, когда сами учителя позволяют себе не позволенные вещи, не позволенные в корнях поступки с подрастающим поколением учителей. Какой пример, они учителя с большим опытом работы, подают студентам? О какой качественной подготовке практикантов может идти речь, если теоретическое обучение по таким дисциплинам как «Теория и методика обучения биологии», «Теория и методика обучения химии», «Психология», «Педагогика» идет в противоречие с практической подготовкой студентов во время педагогической практики? Решение вышеописанной проблемы, конечно же, будет заключаться в удалении данной школы из перечня

общеобразовательных учреждений, на базе которых возможно прохождение педагогической практики, поскольку целесообразно на этом этапе оградить практикантов от трудностей в сфере межличностного общения и негативного опыта. Несомненно, студентка Екатерина Х. проявила себя как достаточно рассудительный человек, который понимает, что эта негативная ситуация в школе есть частный случай, о котором лучше своевременно забыть и он не должен стать решающим основанием для отказа от своей будущей профессии. В своем эссе по итогу педагогической практики она написала: «За период прохождения практики я получила бесценный опыт для дальнейшего становления себя как педагога. Данная практика, несомненно, оставила после себя хорошие впечатления и много воспоминаний, но к концу практики я была физически, психологически и эмоционально истощена».

И всё-таки проблема выбора общеобразовательных учреждений, как баз педагогической практики, так и остается проблемой. От результата педагогической практики во многом зависит окончательное решение практиканта по поводу своей профессии. Примером подтверждения этого является случай со студентом Дмитрием М., который, к сожалению, по окончании практики окончательно удостоверился в том, что не пойдёт работать в школу. Студент в качестве причин такого своего решения указывает на «низкую социальную защищенность учителя, ну а самое главное – профессиональное выгорание». В период практики ему пришлось столкнуться с тем, что коллектив школы это в основном учителя уже преклонного возраста, которые «ведут однотипные уроки с минимальным количеством интерактивности». По его мнению, «большинство методов и приемов их работы устарели, но они (учителя) не хотят ничего менять». «На протяжении двух недель каждый учитель считал своим долгом сказать мне, что 8 класс ужасный и как мне с ним не повезло, ученики регулярно срывают уроки, а потому ничего не знают. На практике же они оказались хорошими детьми». Дмитрий М. считает, что учителя не заинтересованы в том, чтобы найти «индивидуальный подход к учащимся, гораздо проще повесить ярлык худшего класса». Становиться таким же учителем Дмитрий не хочет, а потому после окончания вуза в школу работать он не пойдет. Решение Дмитрия вероятнее всего было бы другим, если бы педагогическая практика проходила на базе другого

общеобразовательного учреждения. В учреждении, в котором наставник это:

1) человек с высоким профессионализмом в сфере образования и достаточным опытом практической деятельности;

2) творческая личность;

3) человек способный импровизировать, применять нетрадиционные способы и приемы работы, владеющий современными технологиями, методиками обучения;

4) человек, умеющий грамотно выстроить работу со студентом с учетом его индивидуальных особенностей и проблем.

Поэтому в настоящее время проблема выбора образовательных учреждений, как баз практики, так и остается проблемой. А система образования так и продолжает терять еще на этапе обучения будущих учителей.

Еще одним условием успешного сотрудничества субъектов наставнической деятельности Е.А. Дудина считает готовность к наставническому взаимодействию, а именно для наставника это ориентация на работу с людьми, адаптивность, саморазвитие, ответственность, открытость новым идеям [4, с. 28]. На педагога-наставника возложено действительно много функций, от качественного выполнения которых во многом и зависит эффективность педагогической практики студентов, но главное – это желание учителя работать наставником, быть нацеленным на высокий результат, осознавать ответственность за свою наставническую деятельность как перед студентами, так и перед коллегами и обществом в целом. Так, Криворучко А.В. считает, что наставник это человек, который оказывает «помощь личности в совершенствовании его профессионального уровня, повышении уровня общенаучной и методической подготовки, в развитии педагогической наблюдательности и воображения, педагогического такта» [6, с. 121]. Е.В. Щербакова в одном из требований к педагогу-наставнику указывает наличие у него умения «проводить диагностику, владеть разными методами педагогического исследования». Но также наставник должен «не только увидеть ошибки и проблемы своего подопечного, понять первопричину этих проблем, но и помочь ему их осознать и грамотно исправить» [15, с. 214]. Проведенный анализ взглядов исследователей на роли и функции наставников в период педагогической практики показывает, какая большая работа

должна быть проведена этим человеком. Однако, опыт организации педагогической практики за период 2018–2020 гг. выявил следующее. Учителя некоторых общеобразовательных учреждений период педагогической практики студентов считают тем временем, в течение которого они «наконец-то смогут заняться своими делами»: заполнением документации, составлением различного рода отчетности. Некоторые педагоги считают необходимым в этот период заняться решением проблем со своим здоровьем или просто «пройтись по магазинам». Отсутствие в этот момент должного контроля со стороны администрации образовательных учреждений приводит к формализму в отношении проведения практики. В итоге студент-практикант опять предоставлен сам себе. Сам методами проб и ошибок проводит свои первые учебные занятия со школьниками, которые не сопровождаются анализом опытного учителя. Студенты сами организуют порядок на уроке, сами пытаются поддерживать дисциплину среди учащихся. Практиканты, опять же, сами регламентируют основные этапы уроков и зачастую не укладываются в рамки учебного занятия. Отбор содержания материала, методов и приемов проведения уроков, способствующих повышению интереса у школьников, осуществляется самостоятельно без методического сопровождения опытного педагога. Знакомство с техническими средствами обучения, имеющимися в кабинете химии и биологии, происходит самостоятельно. Кроме того, часто студенты оказываются в такой ситуации, как описывает студентка Ольга – «под конец рабочего дня ко мне обратилась за помощью учитель химии с просьбой провести на следующий день три урока химии в 8-ых и в 9-ом классах. Вследствие чего я всю ночь составляла конспекты уроков по химии без их дальнейшей проверки». Деликатность и скромность студентки не позволили ей отказать учителю в помощи, и это обернулось для нее дополнительной физической нагрузкой.

Кроме того, порой учителя не позволяют студентам проявлять свою творческую активность, ограничивают их жесткими рамками, не позволяющими реализовать свой личностный потенциал. В этом случае практиканты выступают в роли пассивных слушателей и исполнителей.

Однако гораздо чаще студенты положительно отзываются о результатах своего первого педагогического опыта. И если во время

прохождения педагогической практики студенты оказались под «крылом» мудрого, опытного учителя-наставника, о котором все чаще пишут исследователи, то и по окончании практики они приходят буквально окрыленные. И вот на протяжении уже трех лет на заключительной конференции по итогам педагогической практики я всегда задаю вопрос: «По окончании ВУЗа идете ли вы работать в школу?». Ребята, чьи начинания сопровождал опытный учитель-наставник, всегда отвечают «Да». А значит система наставничества не формального, а высококачественного, несомненно, дает положительный результат. Ведь студенты открыто говорят о том, что именно после педагогической практики они окончательно принимают для себя решение о своем профессиональном пути. При этом, на первом курсе, осознанно пришли учиться в вуз на направление подготовки педагогическое образование, а именно на учителя химии и биологии, лишь 17% от общей численности группы. Остальные ребята поступили случайно либо «так как не поступили на другой факультет», либо «потому что сотрудник приемной комиссии данного факультета был ближе к входу», либо «потому что друг поступил, а я пошел с ним за компанию», либо «потому что не поступил на бюджет в другом университете». И это, безусловно, плохо. Это говорит о том, что, поступая, выпускники школ не всегда имеют осознанное понимание того, а хотят ли они работать учителями. После педагогической практики большинство человек подтвердили свое решение пойти работать учителями. То есть, многие студенты в корне пересматривают свое отношение к современной школе и готовы после окончания института идти работать по специальности. Так если система наставничества на уровне педагогической практики дает такой плодотворный результат, то, несомненно, она крайне необходима не только в период педагогической практики, но и в первое время после окончания вуза [10, с. 450–451]. Поскольку именно наставническая деятельность создает условия, способствующие «успешности, реализации потенциала, повышению уровня самостоятельности и социализации, личностному и (или) профессиональному развитию, удовлетворению потребности в признании и принятии, а также устранению или минимизации факторов, препятствующих развитию подопечного» [4, с. 28].

Современное общество нуждается в молодых, целеустремленных учителях, но система подготовки будущих специалистов на уровне педагогической практики далека от идеальной. Общеобразовательные учреждения не всегда могут обеспечить студентам то необходимое наставническое сопровождение, о котором речь шла в данной работе. На конкретных примерах были выявлены недостатки в организации и проведении педагогической практики на базе школ. Для повышения качества прохождения педагогической практики целесообразно следующее:

- 1) назначение учителя-наставника только из числа опытных, инициативных учителей, обладающих необходимыми компетенциями в организации и проведении практики;
- 2) осуществление должного контроля со стороны администрации школ за процессом проведения практики на базе общеобразовательных учреждений;
- 3) производить оплату труда, как представителям администрации школы, так и учителям-предметникам, работающим со студентами-практикантами.

Это, конечно же, далеко не все предложения по улучшению качества подготовки специалистов на этапе педагогической практики. Этот вопрос нуждается в дальнейшей и теоретической доработке и практическом повсеместном внедрении рациональных предложений.

Список литературы

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений.* – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – С. 40–141.
2. Андреева Н.Д. *Методика обучения биологии в современной школе: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Н.Д. Андреева, И.Ю. Азизова, Н.В. Малиновская; под ред. Н.Д. Андреевой.* – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 300 с.
3. Воронина А.С. *Словарь терминов по общей и социальной педагогике.* – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf>
4. Дудина Е.А. *Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* – 2017. – Т. 7, №5. – С. 25–36.
5. Журавлева М.Л. *Наставничество как условие повышения качества педагогической подготовки будущих учителей и молодых специалистов // Образование и саморазвитие.* – 2008. – №4 (10). – С. 16–22.

6. Криворучко А.В. Роль педагогического наставничества в подготовке будущих учителей химии к оцениванию учебных достижений учащихся // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2012. – №4. – С. 120–122.

7. Лучкина Т.В. Развитие творческого потенциала молодого учителя современной школы России // *Гуманитарный вектор: педагогика*. – 2010. – №2(22). – С. 21–29.

8. Лучкина Т.В. Теоретические аспекты становления профессионально-личностной позиции молодого учителя // *Образование и наука*. – 2008. – №1(58). – С. 21–29.

9. Савин Е.Ю. Роль отношения наставника к студенту-практиканту в формировании профессиональной компетентности будущего педагога // *Психологическая наука и образование*. – 2015. – Т. 7, №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Savin.phtml> (дата обращения: 08.06.2020).

10. Трифонова Т.М. Наставничество как способ развития потенциала молодого специалиста // *Проблемы высшего образования: материалы Междунар. науч.-метод. конф. (Хабаровск, 10–12 апр. 2019 г.)* / под ред. Т.В. Гомза. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2019. – С. 449–451.

11. Челнокова Е.А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е.А. Челнокова, З.И. Тюмасева // *Вестник Мининского университета*. – 2018. – Т. 6, №4. – С. 11.

12. Челнокова Е.А. Становление и развитие тьюторской деятельности в России // *Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit*. – 2014. – №4(16). – С. 39–47.

13. Шафигулина Л.Р. Самоактуализация личности молодого учителя и педагогические условия ее стимуляции // *Интеграция образования*. – 2008. – №1. – С. 105–109.

14. Щербакова Т.Н. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т.Н. Щербакова, Е.В. Щербакова // *Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.)*. – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 18–22.

15. Щербакова Е.В. Наставничество как форма поддержки профессионального становления студентов в ходе учебной педагогической практики / Е.В. Щербакова, Т.Н. Щербакова // *Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: материалы межвузовской конференции (с международным участием) (Москва, 14–16 декабря 2018 г.)*. – М.: Изд-во Московского педагогического государственного университета, 2019. – С. 212–215.

Заключение

Проведенные исследования позволили рассмотреть ряд важных и актуальных проблем современного российского образования. Было рассмотрено формирование профессиональной коммуникативной личности в условиях цифровой среды; намечены современные тенденции в развитии международной деятельности технического университета; определена необходимость обеспечения комплексной безопасности образовательной организации; изучены современные тренды преподавания экономических дисциплин в медицинском вузе; определены основные особенности коррекции девиантного поведения подростков методами художественного образования и культурологии с учетом требований ФГОС; предложено обучение приемам эмфатизации и нейтрализации коннотативного компонента в ходе анализа лексических, стилистических и комбинаторных трансформаций при переводе художественного текста; проанализирована роль наставничества в области профессиональной подготовки студентов к работе в период их педагогической практики.

Результаты представленных работ теоретически обоснованы и представляют собой практическую значимость. Они будут полезны учителям, преподавателям вузов и другим педагогическим работникам.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Аннотации к опубликованным работам ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Бурукина Ольга Алексеевна – канд. филол. наук, доцент ФГБОУ «Российский государственный гуманитарный университет», Россия, Москва

Аннотация: в работе проанализированы потребности современного рынка труда в высококвалифицированных профессионалах, обладающих высокоразвитой профессиональной коммуникативной личностью, и возможности формирования профессиональной личности на основе, по крайней мере, двух коммуникативных компетенций – на основе родного и иностранного языков.

На основе проведенного исследования выявлены значимые характеристики цифровой среды применительно к целям гетерономного и автономного обучения, актуальные как для дистанционного, так и для открытого обучения, проанализировано их положительное влияние на эффективность учебного процесса и его результатов и сделан вывод о значимости цифровой среды для постепенной трансформации педагогики обучения в педагогику возможностей (R. Arnold, 1993).

На основе анализа предыдущих определений автор предлагает и обосновывает собственное определение профессиональной личности и излагает собственную концепцию языковой личности, объединившую концепции языковой личности Ю.Н. Караулова и вторичной языковой личности И.И. Халеевой, а также гипотезу Л.В. Яроцкой.

В работе подчеркивается значимость внедрения ИКТ и гипермедиа в программы обучения иностранным языкам для эффективного формирования коммуникативных компетенций и значимость гипертекстовой среды в целом для решения актуальных учебных задач в новой образовательной парадигме.

Ключевые слова: цифровая среда, профессиональная личность, гипертекстовая коммуникация, коммуникативные навыки, обучение родному и иностранным языкам, профессиональная коммуникативная личность.

***Abstract:** the chapter analyzes the needs of the modern labour market for highly qualified professionals with a highly developed professional communicative personality, and the possibility of forming the professional personality based on at least two communicative competencies developed on the basis of the native and foreign languages.*

Based on the study, the author has identified significant characteristics of the digital environment in relation to the goals of heterogeneous and autonomous learning, relevant for both distance and open learning, their positive impact on the effectiveness of the educational process and its results, coming to a conclusion of the importance of the digital environment for the gradual transformation of “pedagogy of teaching” into “pedagogy of opportunity” (R. Arnold, 1993).

Based on the conducted analysis of previous definitions, the author offers and justifies her own definition of “professional personality” and sets out her own concept of the linguistic personality, which combines the concept of a linguistic personality developed by Yury Karaulov and the concept of a secondary linguistic personality developed by Irina Khaleyeva, as well as the hypothesis proposed by Lyubov Yarotskaya.

The work emphasizes the importance of introducing ICTs and hypermedia into foreign language teaching programmes for an effective formation of communicative competencies and the importance of the hypertext environment as a whole for solving urgent educational problems in the new educational paradigm.

***Keywords:** digital environment, professional personality, hypertext communication, communication skills, teaching of native and foreign languages, professional communicative personality.*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Грахов Валерий Павлович – д-р экон. наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова», Россия, Ижевск

Кислякова Юлия Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова», Россия, Ижевск

Мохначев Сергей Анатольевич – канд. экон. наук, доцент ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова», Россия, Ижевск

Симакова Ульяна Феликсовна – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова», Россия, Ижевск

***Аннотация:** авторы исследуют зарождение и развитие сотрудничества технического вуза с образовательными и научными организациями стран Европы, Азии и Африки. Рассматриваются вопросы организации международной деятельности в техническом университете. Приводятся примеры приоритетных направлений развития университета в области международного сотрудничества. Отмечено, что современное развитие международной деятельности влияет на ключевые показатели работы вуза и позволяет позиционировать его как значимый международный научно-образовательный университет.*

***Ключевые слова:** международная деятельность вуза, приоритетные направления международной деятельности, зарубежные партнеры, мировое образовательное и научное пространство, интеграция.*

***Abstract:** the origin and development of cooperation between technical universities and educational and scientific organizations in Europe, Asia and Africa is studied. The article deals with the organization of international activities at the technical university. Examples of priority areas of development of the university in the field of international cooperation are given. It is noted that the current development of international activities affects the key performance indicators of the university and allows positioning it as a significant international scientific and educational university.*

***Keywords:** international activity of the university, priority areas of international activity, foreign partners, the world educational and scientific space, integration.*

КОМПЛЕКСНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Торикова Елена Федоровна – канд. психол. наук, доцент ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Россия, Ставрополь

Ториков Александр Владимирович – старший преподаватель Технологического института сервиса (филиала) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», Россия, Ставрополь

Кобзарева Инна Ивановна – канд. психол. наук, доцент ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Россия, Ставрополь

***Аннотация:** актуальность рассматриваемой проблематики связана с необходимостью решения важнейшей социальной задачи обеспечения безопасности образовательной среды и образовательного пространства на теоретическом и прикладном уровнях. Сопоставляются авторские классификации рисков и угроз, как факторов, препятствующих обеспечению безопасности образовательной среды. Обосновывается необходимость междисциплинарного подхода в изучении и обеспечении комплексной безопасности образовательного пространства. Раскрывается структура системы безопасности современной образовательной организации, подчеркивается важность готовности самих субъектов образовательной среды к обеспечению собственной безопасности.*

***Ключевые слова:** комплексная безопасность, виды безопасности, образовательная организация, образовательная среда, образовательное пространство, риски, угрозы.*

***Abstract:** the relevance of the issue studied is related to the need to solve the most important social problem of ensuring the safety of the educational environment and educational space at the theoretical and applied levels. The author's classifications of risks and threats as factors that hinder the security of the educational environment are compared. The article substantiates the need for an interdisciplinary approach to the study and provision of integrated safety and security of the educational space. The structure of the security system of a modern educational institution is revealed, and the importance of the readiness of the subjects of the educational environment to ensure their own security is emphasized.*

***Keywords:** integrated safety and security, types of security, educational institution, educational environment, educational space, risks, threats.*

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Лебедева Инна Сергеевна – канд. экон. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет» Минздрава России, Россия, Краснодар

***Аннотация:** автор подчеркивает, что стандарты подготовки выпускников для различных отраслей экономики задаются современными экономическими реалиями. Отмечается, что получаемые сегодня знания выпускником вуза должны быть актуальны и соответствовать новейшим тенденциям социально-экономического развития общества. В этих условиях экономические знания необходимы широким слоям населения, получающим образование по различным специальностям, включая будущих врачей и провизоров. Автор также обращает внимание на то, что проведенная оценка результатов знаний студентов КубГМУ на основании тестирования проекта «Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования: компетентностный подход» выявила качественный рост. Делается вывод о том, что во многом показатель достигнут благодаря совершенствованию методики преподавания экономических дисциплин и адаптации материала, изложенного в экономических учебниках к профилю медицинского вуза.*

***Ключевые слова:** компетенции, методическое обеспечение, образовательный стандарт, трудовые функции, финансовая грамотность.*

***Abstract:** the author outlines that standards of training graduates for various sectors of the economy are set by modern economic realities. It is noted that nowadays the knowledge obtained by a graduate should be relevant and consistent with the latest trends in the socio-economic development of society. In these conditions, economic knowledge is necessary for the wider population receiving education in various specialties, including potential doctors and pharmacists. The author also pays special attention to the fact that results obtained after conducting knowledge evaluation test of students studying at Kuban State Medical University on the basis of testing the project “Federal Internet exam in the field of professional education: competency-based approach” revealed a qualitative increase. It is concluded that in many respects, the indicator was achieved due to the improvement of the teaching methods of economic disciplines and the adaptation of the material presented in textbooks on economics to the profile of a medical university.*

***Keywords:** competencies, methodological support, educational standard, labor functions, financial literacy.*

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ ВАРИАТИВНОЙ МОДЕЛИ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ МЕТОДАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИИ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Михальченкова Наталья Алексеевна – д-р полит. наук, доцент, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва

Куликова Надежда Владимировна – канд. психол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва

Большакова Юлия Михайловна – канд. филос. наук, доцент, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва

Красильникова Светлана Валерьевна – канд. филол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва

Слободчиков Илья Михайлович – д-р психол. наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Россия, Москва

***Аннотация:** авторы подчеркивают, что необходимо решение такой сложной и масштабной задачи, как рост девиаций среди подрастающего поколения. Также авторы отмечают отсутствие методологической преемственности в подходах, реализуемых в процессах образования и воспитания. Обнаружено, что модели образования и модели воспитания реализуются как не связанные друг с другом процессы, что значительно снижает эффективность образовательно-воспитательного процесса и не учитывает в полной мере все психолого-педагогические аспекты реализации образовательных и воспитательных программ.*

Цель работы – установить причинно-следственные связи между процессом развития универсальных учебных действий и воспитания культурной личности, необходимых для гармоничного развития подростков. Достижение данной цели осуществляется с применением ряда концептуальных моделей (схем), отражающих основные концепты данных процессов и метода концептуального моделирования. Результатами работы являются: представление сценарной модели процесса реализации универсальных учебных действий (УУД) и определение областей приложения усилий педагогов и психологов при осуществлении коррекции девиантного

поведения подростков с применением методов художественного образования и культурологии. Авторы делают основной вывод о том, что учебные и творческие задачи играют системообразующую роль в реализации УУД, а методы художественного образования и культурологии являются эффективным инструментом коррекции девиантного поведения.

Ключевые слова: проектирование модели коррекции, девиантное поведение подростков, деятельностный подход, универсальные учебные действия, метапредметные результаты, учебные задачи, методы художественного образования и культурологии, инвариативные модули программы ООП, ФГОС третьего поколения, образовательное пространство.

Abstract: the authors outline that it is necessary to solve such a complex and large-scale problem as the growth of deviations among the younger generation. Also, the authors point out the lack of methodological continuity in approaches implemented in the processes of education and upbringing. It is found out that educational models and upbringing models are realized as processes that are not connected to each other, which significantly reduces the effectiveness of the educational process and does not fully take into account all the psychological and pedagogical aspects of the implementation of educational programs.

The aim of the work is to establish causal relationships between the development of universal learning activities and the education of a cultural personality, necessary for the harmonious development of adolescents. A number of conceptual models (schemes) that reflect the basic concepts of these processes and the conceptual modeling method were used in order to achieve the aim. The results of the work are the following: presentation of a scenario model of the process of implementing universal learning actions (ULA) and identification of areas of application of efforts of teachers and psychologists in the implementation of adolescents' deviant behavior correction using methods of art education and cultural studies. The authors make the main conclusion that educational and creative tasks play a system-forming role in the implementation of the ULA, and the methods of art education and cultural studies are an effective tool for correcting deviant behavior.

Keywords: design of a correction model, deviant behavior of adolescents, activity approach, universal learning actions, meta-subject results, educational tasks, methods of art education and cultural studies, invariant modules of the GEP program, FSES of the third generation, educational space.

**ОБУЧЕНИЕ ПРИЕМАМ ЭМФАТИЗАЦИИ
И НЕЙТРАЛИЗАЦИИ КОННОТАТИВНОГО
КОМПОНЕНТА В ХОДЕ АНАЛИЗА ЛЕКСИЧЕСКИХ,
СТИЛИСТИЧЕСКИХ И КОМБИНАТОРНЫХ
ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Телегина Ольга Владимировна – канд. филол. наук, доцент Сочинского института (филиала) ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Россия, Сочи

***Аннотация:** научная работа включает обширный теоретический и практический материал, посвященный изучению необходимости применения и необходимости обучения студентов-переводчиков приемам эмфатизации и нейтрализации коннотации при переводе художественного текста. Обосновывается применение художественного текста в качестве материала для обучения переводу с точки зрения теории возможных миров и ментального пространства языка. Выявляются наиболее часто используемые лексические, стилистические и комбинаторные трансформации при переводе коннотаций с английского языка на русский на примере романа Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер и Орден Феникса» в оригинале и переводе на русский язык. Рассматриваются приемы перевода коннотаций, за счет которых достигается эффект эмфатизации и нейтрализации. Констатируются трудности перевода коннотативно окрашенной лексики и предлагаются пути их преодоления.*

***Ключевые слова:** перевод, обучение переводу, эмфатизация, нейтрализация, коннотация, лексические трансформации, трудности перевода, художественный текст.*

***Abstract:** the scientific work includes wide theoretical and practical material about the study of necessity to use and teach students-future interpreters how to emphasize and neutralize connotations during fiction translation. Use of fiction as translation teaching aids is substantiated from the point of view of possible worlds theory and mental space of a language. Frequently used lexical, stylistics and combinatory transformations are recognized in translation of connotations from English into Russian on the example of the novel "Harry Potter and the Order of the Phoenix" by J.K. Rowling. The scientific work deals with the study of using different transformations due to which there is an effect of emphasizing and neutralizing. Difficulties of connotation translation are observed and ways to overcome the difficulties are given.*

***Keywords:** translation, teaching how to translate and interpret, emphasizing, neutralizing, connotation, lexical transformations, translation problems, fiction.*

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Трифонова Татьяна Михайловна – канд. биол. наук, доцент Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» Россия, Хабаровск

***Аннотация:** в работе обсуждается необходимость системы качественного наставничества в период педагогической практики студентов, проходящей на базе общеобразовательных учреждений. Обобщены взгляды различных исследователей на понятие наставничества, а также на качества личности, которыми должен обладать учитель-наставник. Проанализирован опыт организации педагогической практики за период 2018–2020 гг. На примере реальных ситуаций выявлены негативные моменты в работе, как учителей-наставников, так и коллектива и администрации образовательных учреждений.*

***Ключевые слова:** наставничество, наставник, педагогическая практика, современный учитель, студент, инновационные технологии, образовательные учреждения, коммуникация, урок.*

***Abstract:** the need for a system of high-quality mentoring during students' teaching practice, which takes place on the basis of educational institutions is substantiated. The views of various researchers on the concept of mentoring, as well as on the personality qualities that a teacher-mentor should have, are summarized. The experience of organizing teaching practice for the period 2018–2020 is analyzed. On the example of real situations, negative moments in the work of both teacher-mentor and the staff and administration of educational institutions were identified.*

***Keywords:** mentoring, mentor, teaching practice, modern teacher, student, innovative technologies, educational institutions, communication, lesson.*

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА:
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ**

Монография

Чебоксары, 23 июня 2020 г.

Ответственные редакторы
Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева

Компьютерная верстка и правка *А.А. Кузьмина*

Подписано в печать 30.06.2020 г.

Дата выхода издания в свет 13.07.2020 г.

Формат 70x100/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 7,2075. Заказ 1034. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52