

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

«Сибирский государственный индустриальный университет»

*90-летию Сибирского
государственного индустриального
университета посвящается*

СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Сборник научных трудов

Выпуск 22

Под редакцией профессора И.В. Шимлиной

Новокузнецк
2020

УДК 378.147.026.(06)

ББК 74.580.25я43

С 568

С 568 Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. Вып. 22 / Редкол.: И.В. Шимлина (главн. ред.) и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк: СибГИУ, 2020. – 116 с., ил.

Сборник статей посвящен вопросам теории и практики обучения в вузе. Представлены работы по следующим направлениям: проблемы высшего образования, трудоустройства и конкурентоспособности выпускников вузов, применения информационных и дистанционных технологий при подготовке специалистов, методики, психолого-педагогические основания и технологии преподавания учебных дисциплин.

Электронная версия сборника представлена на сайте <http://www.sibsiu.ru> в разделе «Научные издания»

Ил. 2, табл. 2, библиогр. назв. 68.

Редакционная коллегия: директор ИФО, д.п.н., профессор И.В. Шимлина (главн. редактор); проректор по УР-первый проректор, к.т.н., доцент И.В. Зоря (зам. главн. редактор); д.т.н., профессор Г.В. Галевский (зам. главн. редактора); проректор по НРИ, д.т.н., профессор М.В. Темлянцев, д.п.н., профессор Е.Г. Оршанская (отв. секретарь); нач. метод. отдела УМУ, к.б.н., доцент И.С. Семина; и.о. зав.каф. МКиИ, к.т.н., доцент И.Ю. Кольчурина; д.культ., профессор Ю.С. Серенков.

Печатается по решению редакционно-издательского совета университета.

УДК 378.147.026.(06)

ББК 74.580.25я43

© Сибирский государственный индустриальный университет, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	Стр 5
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
<i>Н.А. Иванова</i>	
ОБРАЗОВАНИЕ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА» В КОНТЕКСТАХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И «ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВСЕХ».....	8
<i>И.В. Шимлина, О.Г. Матехина</i>	
КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	14
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	21
<i>О.П. Бабицкая</i>	
К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ В НА- ШИ ДНИ.....	22
<i>М.А. Рябцева</i>	
КОЛЛАБОРАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	28
<i>В.В. Коваленко, А.В. Маркидонов</i>	
ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФИ- ЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ.....	36
<i>О.Ю. Ужан</i>	
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	43
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	47
<i>Ю.А. Рубанникова, К.В. Аксенова, В.Е. Громов</i>	
ВЛИЯНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ.....	48
<i>Т.Г. Моисеенко</i>	
РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	53
<i>М.В. Семиколонов, Л.А. Тресвятский</i>	
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА В ШКОЛЕ.....	64

<i>Л.В. Быкасова</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДИНАСТИИ УНИВЕРСИТЕТА.....	72
<i>М.А. Мирюкова, В.Ф. Соколова</i>	
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ РЕГУЛЯТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ.....	79
<i>Л.В. Быкасова</i>	
ДИСЦИПЛИНА «ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ» В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ.....	85
<i>Т.Г. Моисеенко</i>	
ИЗ ИСТОРИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ.....	90
<i>Ю.С. Серенков</i>	
ИНТУИТИВНОЕ ХОМСКИАНСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ И СИТУАЦ ПОСТГРАМОТНОСТИ.....	106
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ.....	114

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

23 июня исполняется 90 лет с даты основания первого вуза Кузбасса – Сибирского государственного индустриального университета. За 90 лет своего существования вуз из узкоспециализированного металлургического института трансформировался в политехнический – индустриальный университет, а его кампус, берущий свое начало в 30-е годы от единственного здания, находящегося на улице Рудокопровой, вырос до 28 объектов инфраструктуры, расположенных на территории общей площадью более 17 Га. В настоящее время университет представляет собой современный учебно-научный комплекс, расположенный в центре Новокузнецка. В соответствии с лицензией университет может реализовывать 108 направлений подготовки по 25 УГСН. Сегодня СибГИУ включает 10 институтов (в том числе 7 выпускающих). В структуре университета 34 учебно-научные лаборатории, 11 научно-образовательных центров, 2 научных центра, 4 научно-методических центра, 4 центра инновационного консалтинга, Центр сертификации, проектно-внедренческий центр инновационных технологий, Центр коллективного пользования «Материаловедение», Центр коллективного пользования «Прототипирование и аддитивные технологии», Студенческий бизнес-инкубатор, Экспериментальная лаборатория автоматизированных энергогенерирующих технологий и опытно-экспериментальное

производство. В университете функционируют 3 диссертационных совета по 9 научным специальностям. Реализация фундаментальных и прикладных исследований осуществляется в 14 научных школах. За время своего существования вуз подготовил более 95000 специалистов, из них около 30000 – это выпускники металлургических специальностей. В 2019 году университет вошел в состав Научно-образовательного центра мирового уровня «Кузбасс», созданного на основе Постановления Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2019 г. № 537 «О мерах государственной поддержки научно-образовательных центров мирового уровня на основе интеграции образовательных организаций высшего образования и научных организаций и их кооперации с организациями, действующими в реальном секторе экономики».

Представляемый юбилейный выпуск сборника научных трудов включает статьи авторских коллективов ученых университета, посвященные решению современных вопросов теории и практики обучения в высших учебных заведениях.

Свой 90-летний юбилей научно-педагогический коллектив университета встречает полный планов, новых идей и перспектив на дальнейшее развитие.

Ректорат университета поздравляет трудовой коллектив СибГИУ со славным юбилеем и желает творческих успехов, побед и достижений!

Ректор, д.т.н., профессор Е.В. Протопопов

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376

Н.А. Иванова

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ОБРАЗОВАНИЕ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА» В КОНТЕКСТАХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И «ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВСЕХ»

В статье рассматривается образование «третьего возраста» как наиболее заметная форма реализации проектов «непрерывного образования» и «образования для всех». Описываются специфика либерального и гуманистического подходов в образовании, особенности формального, неформального и информального образования, интеграционные и сегрегационные образовательные модели с акцентом на образование людей «третьего возраста».

Образовательная сфера, с одной стороны, опирается на традиции и стремится сохранить преемственность, с другой вынуждена реагировать на предъявляемые к ней новые требования, соответствующие меняющимся социальным условиям. К числу глобальных трендов развития современного образования следует отнести принцип «непрерывного образования», который в настоящее время выступает руководящей конструкцией образовательных реформ и нововведений во всех странах мира. При этом идея «непрерывного образования», впервые появившаяся в материалах генеральной конференции ЮНЕСКО 1968 г., а затем в 1972 г. провозглашенная Э. Фором в манифесте о непрерывном характере образования и его открытости всем возрастным категориям граждан, в своей практической реализации представлена двумя основными подходами: гуманистическим, ориентирован-

ным на социальную сферу и неолиберальным, стремящимся использовать человеческий капитал в экономических интересах.

Неолиберальный подход соответствует проекту «экономики знаний» и рассматривает образование как инвестицию, приносящую доход в соответствии с изменениями, которые происходят на рынке труда. Приватизация образования, ответственность самих обучающихся за результаты обучения, широкое использование ИКТ, слияние образования с бизнесом – основные стратегии развития данного подхода. Неолиберальная модель образования, прежде всего, направлена на формирование у обучающихся предпринимательских компетенций, обеспечивающих распространение инноваций и повышение конкурентоспособности как на региональном, так и на национальном уровнях. В содержательном плане предпринимательские компетенции представлены следующими основными формами: ориентация на построение собственной бизнес-карьеры, т.к. предприниматель является главным субъектом экономической деятельности; формирование установки на поиск различных методов повышения эффективности деятельности и увеличения личной и общественной выгоды; признание предпринимателя главным субъектом решения социальных проблем посредством решения вопросов занятости и пополнения налогов, позволяющих финансировать социальные программы; продуцирование оригинальных идей и доведение их до реализации не только в экономической, но и в частной сферах. Идея непрерывного образования в рамках неолиберального подхода реализует себя в форме непрерывного профессионального образования и подчеркивает функциональную специфику получаемых в образовательном процессе знаний, умений и навыков.

Гуманистический подход, основанный на идеях демократического участия и социального равенства, дополняет идею непрерывного образования вовлечением в образовательный процесс широких слоев населения. Положительным эффектом при осуществлении данного подхода является улучшение качества жизни за счет расширения различных форм активности, включая содержательное общение и познание. Однако реализация проектов «непрерывного образования» и «образование для всех» отмечена внутренними противоречиями между теоретическими

моделями и образовательной политикой, официальной международной риторикой и региональной практикой.

Образование для всех и обучение в течение всей жизни соответствуют расширяющимся практикам активного старения, которые обусловлены, с одной стороны, успехами медицины и увеличением продолжительности жизни, с другой – повышением границ пенсионного возраста. Наиболее заметной формой реализации проекта «образование для всех», а также принципа непрерывного образования в его гуманистической версии являются университеты «третьего возраста», представленные в основном национальными моделями. Так, например, можно говорить об уже сложившейся системе образования пожилых людей в Германии, в которой можно выделить различные образовательные поля: а) поле биографии, связанное с обменом профессиональным и личным опытом; б) поле повседневной жизни, позволяющее преодолевать проблемы посредством активного образа жизни, в) поле креативности, способствующее творческому самовыражению, г) поле продуктивности, представленное общественной и добровольческой работой [2]. В Великобритании, где более трети населения составляют люди старше 50 лет, образование для пожилых, помимо традиционных программ, реализуемых музеями и центрами дневного пребывания, представлено самоорганизующимися группами пожилых людей, которые, выбирая интересные им темы и досуговые практики, способствуют тем самым улучшению жизни отдельных сообществ и общества в целом [7].

В России образовательные организации для взрослых начали создаваться в 90-е гг. 20 века, вначале в виде ретро-клубов, а позже путем открытия народных университетов, часть из которых впоследствии вошла в состав федеральных и национально-исследовательских университетов. Следует отметить, что в большинстве развитых странах мира образование людей «третьего возраста» либо на законодательном уровне вписано в систему университетского образования, либо представляет собой результат объединенных усилий университетов и государственных учреждений. В России же вузовские программы и организации, ориентированные и адресованные пожилым, представляют собой скорее исключение и носят в большей степени не-

формальный характер, создаваясь по частной инициативе. При этом в России идея образования «третьего возраста», с одной стороны, имеет объективные причины быть востребованной в связи с демографической ситуацией, согласно которой свыше 35 млн. мужчин и женщин уже являются людьми пенсионного возраста (т.е. свыше 20% населения), с другой – в силу ее слабой институциональности в сфере образования. Как показывают проведенные исследования только в 12 университетах из 82 РФ, существуют либо подразделения, ориентированные на «старшее поколение», либо университеты участвуют в совместных социальных проектах, ориентированных на пожилых [1]. Например, в Сибирском федеральном округе только Томский (ТГУ), Иркутский (ИГУ), Новосибирский (НГТУ) университеты имеют в своем составе структуры, предоставляющие образовательные услуги людям старшего возраста (в частности, университет «Старшее поколение», образовательная площадка «Возраст свободы», Народный факультет). Помощь пожилым в России в основном сосредоточена в социальной сфере и слабо представлена в образовательной среде. Наиболее распространенной формой образования людей «третьего возраста» остается самообразование посредством чтения книг, межличностного общения, просмотров кинофильмов и телепередач.

Возможно, одной из причин невостребованности идеи непрерывного образования для взрослых на уровне высших учебных заведений в России является существующее общественное мнение и падение ценности высшего образования, которое сменяется растущим скептицизмом в отношении его необходимости и значимости. Так, по данным ВЦИОМ, в 2019 году только 58% опрошенных полагают, что высшее образование является условием построения успешной карьеры и помогает достичь жизненных целей, остальные считают, что высшее образование не обязательно, т.к. не оказывает существенного влияния на трудоустройство и рост уровня материального благосостояния [3].

Образование для взрослых, как и современное образование в целом, представлено тремя видами: формальное, неформальное и информальное [5]. Первое формальное образование осуществляется в учебных заведениях и предполагает четкое обозначение ролей преподавателей и обучающихся, наличие учеб-

ного плана, текущей и итоговой аттестаций. Оно связано с получением профессии и реже – получением определенных прав (например, водительского удостоверения). Второй вид образования (неформальное образование) включает в себя не только академические дисциплины, но и досуговые занятия, ориентирован на интересы и опыт учащихся, делает акцент на самообразовании вне обязательности внешнего контроля. В отношении представителей «третьего возраста» программы неформального образования реализуют комплексные центры социального обслуживания, собственно образовательные учреждения (вузы), учреждения культуры, некоммерческие организации, спортивные, оздоровительные и реабилитационные учреждения. Третий вид – информальное образование – трактует любую спонтанную деятельность как форму познания, что позволяет оценивать его не столько как образование, сколько как обучение в широком смысле. К такому виду образования относят посещение театров, музеев, выставок, просмотр кинофильмов, чтение книг, общение в социальных сетях. Неформальное и информальное образование для людей «третьего возраста» является незаменимым условием сохранения активной жизненной позиции, творческого потенциала, ощущения социальной значимости, механизмом социализации духовного и личностного развития. Самими пожилыми людьми неформальное и информальное образование воспринимается как эффективный способ преодоления маргинального состояния, адаптации к изменяющимся обстоятельствам, освоения нового, а в целом – продления жизни [4].

Анализ опыта обучения возрастных студентов показывает, что можно говорить об интегративной и сегрегационной образовательных моделях [6]. Развиваясь вне традиционных образовательных институций, образование «студентов серебряного возраста» осуществляется, как правило, с использованием сегрегационной модели, не позволяющей снять возрастные противоречия и разрушить сложившиеся стереотипы, в частности, представление о том, что образование – это удел молодых. Интегративный подход предполагает создание смешанных возрастных студенческих групп и активное использование дистанционных технологий. В настоящее время в Российских вузах именно программы магистратуры реализуют данную модель и являются

способом получения новой профессии или повышения квалификации не только для молодых специалистов, но и для тех, кто хотел бы попробовать себя в новой профессиональной области.

В целом, формирование университетов «третьего возраста» – это неотъемлемая часть проектов непрерывного образования и образования для всех. Его становление сопряжено с рядом проблем, в частности, недостатком образовательных технологий, необходимых для обучения пожилых людей, и отсутствием профессионального педагогического персонала. Однако эти трудности могут быть преодолены посредством формирования системы мер по развитию университетов «третьего возраста», в которой традиционным образовательным структурам необходимо найти свои место и роль, цели и задачи, формы и методы организации образовательного процесса. Обучение представителей «третьего возраста», которые являются значимой социальной общностью и отличаются рядом психологических, интеллектуальных и поведенческих особенностей, должно расширить и разнообразить современное образовательное пространство как в национальном масштабе, так и на региональном уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Войтович И.К. «Третий возраст» в классических университетах: международный опыт и российская действительность // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2016. – С. 126-132.

2. Высоцкая И.В., Тихаева В.В., Глебова Е.А. Сравнительные характеристики содержания образования «Университета третьего возраста» в Германии и в России // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия. Психолого-педагогические науки. 2017. – № 4(36). – С. 37-47.

3 Высшее образование: Социальный лифт или потерянное время? / ВЦИОМ. – М., 2019.

4. Джурицкий А.Н. Образование в «третьем возрасте» в России // Образование и наука.. – 2018. – Том. 20. № 10 – С. 156-175.

5. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 7 (85). – С. 106-109.

6. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 4. – С. 38-49.

7. Евсеева Я.В. Международные перспективы в сфере образования пожилых людей // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11. Социология. Реферативный журнал. – 2019. – №4. – С.10-25.

УДК 378.1

И.В. Шимлина, О.Г. Матехина

ФБГОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрены концептуальные основы развития педагогического образования в высших учебных заведениях технического профиля.

Современное российское общество находится на пороге постиндустриальной эпохи, где теоретическое знание и возможности его прикладной реализации являются одним из важнейших факторов социального прогресса. В условиях современного информационного общества складываются особые установки, которые влияют на развитие высшего образования в Российской Федерации.

Как отмечает И.М. Корнилова, современный этап модернизации высшего образования, являясь важнейшим звеном социальной политики России, характеризуется процессом смены

образовательных парадигм. «Новая парадигма – это новые условия, предъявляемые к высшему образованию в XXI в., к важнейшим из которых относятся: различия между многими научными достижениями и высокотехнологичной практикой, которые становятся все более несущественными, условными; влияние фундаментальных открытий непосредственно на процесс производства; существенные изменения экономических, политических, культурных, национально-этнических отношений, выдвигающих принципиальную задачу активизации инновационных способностей преподавателей и студентов как потенциального источника настоящих и будущих преобразований в обществе» [3].

Среди тенденций развития российского высшего образования можно выделить следующие:

- Цифровизация образования, увеличение доли дистанционных форм обучения: развитие современных технологий открывает новые возможности не только с точки зрения средств обучения, но и с точки зрения форм, методов и содержания образования.

- Гуманизация и гуманитаризация образования направлена на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественнонаучного и технического профиля.

- Интеграция научных и образовательных направлений: возрастание роли и практической значимости научных исследований, проводимых на стыке дисциплин стимулирует приобретение фундаментальных знаний, универсализацию образования, а также интеграции между специальностями. Актуальным процессом является интеграция фундаментальных и прикладных направлений и синтез на их основе новых научно-методических подходов.

- Непрерывный характер образования, при котором образование рассматривается как непрерывный процесс обучения, развития и актуализации знаний и умений в соответствии с личными и профессиональными потребностями индивида и тенденциями и изменениями общества [1, 2, 5].

Указанные тенденции заставляют по-новому посмотреть на перспективы развития региональных технических вузов, в

том числе Сибирского государственного индустриального университета.

Одним из перспективных направлений развития СибГИУ является открытие и реализация на базе университета программы подготовки бакалавриата «Педагогическое образование». Развитие педагогического образования в СибГИУ неразрывно связано с гуманитарным направлением научной и образовательной деятельности технического университета, гуманизацией и гуманитаризацией образования в техническом вузе.

В 2019 году потребность развития педагогического направления в СибГИУ стала очевидной. Развитие данного направления давало университету новые конкурентные преимущества на рынке образовательных услуг, способствовало изменению модели позиционирования вуза и открывало возможности участия в национальных и региональных образовательных проектах.

По инициативе и решению ректора СибГИУ, доктора технических наук, профессора Е.В. Протопопова была образована кафедра педагогического образования во главе с заведующим кафедрой, кандидатом педагогических наук, доцентом В.В. Шарлай. Институт фундаментального образования был переименован в институт педагогического образования.

В соответствии с госзаданием Министерства науки и высшего образования РФ на 2020 год СибГИУ было выделено 250 бюджетных мест по программам педагогического образования, что потребовало открытия новых профилей подготовки. При определении профилей учитывались и указанные выше тенденции развития высшего образования: цифровизация образования, интеграция научных и образовательных направлений, установка на непрерывный характер образования. Была сделана ставка на укрупнение образовательной области, соединение в одной образовательной программе двух профилей подготовки – направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Двuproфильный бакалавриат дает выпускникам больше возможностей для профессиональной самореализации, позволяет быть наиболее гибкими и мобильными на рынке трудоустройства в сфере образования. Были учтены основные тенденции развития общества, которые показы-

вают высокую востребованность в современном мире коммуникативной и информационно-цифровой компетентности. Современное образование должно соответствовать потребностям динамично развивающегося цифрового общества – эта установка также легла в основу определения профилей подготовки. Таким образом, были определены следующие *профили обучения*:

- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / Математика и Цифровые технологии в образовании
- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / Информатика и Образовательная робототехника
- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / История и Право
- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / Русский язык и Иностранный язык (английский язык)
- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / География и Иностранный язык (английский язык)
- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / Начальное образование и Иностранный язык (английский язык)
- 44.03.01 Педагогическое образование профиль/направленность Дошкольное образование
- 44.03.01 Педагогическое образование профиль/направленность Физическая культура

Актуален вопрос: способен ли технический вуз качественно осуществлять подготовку педагогических кадров? Обозначим условия, которые позволяют говорить о возможности реализации педагогического образования на базе технического университета:

1. Квалифицированный состав научно-педагогических работников (11 докторов наук, 35 кандидатов наук). Особенностью кадрового состава научно-педагогических работников является наличие докторов и кандидатов наук не только по педагогике, но и по техническим, физико-математическим, историческим, филологическим и другим наукам, что обеспечивает глубокую подготовку обучающихся по фундаментальным наукам.

2. Взаимодействие с другими институтами и отделами СибГИУ при реализации педагогических программ: в реализации программ педагогического образования принимают участие 4 института – Горного дела и геосистем, Информационных технологий и автоматизированных систем, Экономики и менеджмента, Физической культуры, здоровья и спорта.

3. Наличие налаженных связей с иными образовательными организациями. Педагоги-практики и представители работодателей активно привлекаются к образовательной деятельности, обеспечивая практикоориентированный подход в обучении будущих педагогов.

4. Качественная оснащенность материально-технической базы университета: наличие достаточного аудиторного фонда, компьютерных классов, спортивного комплекса, культурного центра, центров изучения иностранных языков и т.д.. В процессе обучения используются полностью оборудованные современные лаборатории и специализированные кабинеты робототехники, прототипирования, геологии и геодезии, безопасности жизнедеятельности, геологический музей и др. Также необходимо отметить развитую цифровую образовательную среду университета, которая обеспечивает информационную поддержку образовательного процесса и позволяет обучающимся вести системное дистанционное обучение, использовать в обучении ресурсы информационной образовательной системы (системы управления обучением «Moodle», электронные библиотечные системы и базы данных, портал учебно-методического обеспечения ООП и др.), осуществлять интерактивное взаимодействие с преподавателями. Все это позволяет реализовать образование в современной форме с использованием возможностей цифровизации.

С целью развития педагогического образования в СибГИУ разработана стратегия и дорожная карта до 2023 года. В настоящее время образован Институт педагогического образования под руководством доктора педагогических наук, директора института фундаментального образования, Почетного работника общего образования РФ И.В. Шимлиной. Институт работает в составе следующих кафедр: естественнонаучных дисциплин им. профессора В.М. Финкеля – заведующий кафедрой доктор

физико-математических наук, профессор В.Е. Громов; социально-гуманитарных дисциплин – заведующая кафедрой доктор философских наук, доцент Н.А. Иванова; педагогического образования – заведующая кафедрой кандидат педагогических наук, доцент В.В. Шарлай; филологии – заведующий кафедрой доктор культурологии, доцент Ю.С. Серенков. В соответствии с дорожной картой начата работа по обновлению аудиторного фонда и созданию лабораторий и специализированных кабинетов института педагогического образования: лаборатории анатомии и физиологии человека, органической химии, аналитической химии, неорганической химии, лингафонного кабинета, методических кабинетов по предметным областям и др. Разработано учебно-методическое обеспечение образовательного процесса: учебные планы педагогических профилей подготовки, рабочие программы дисциплин, программы практик, итоговой государственной аттестации, фонды оценочных средств и др. Развернута профориентационная работа со школьниками. Институт ориентирован на активное социальное взаимодействие с организациями, осуществляющими деятельность в области образования, реализации социальных и культурных проектов, инновационных программ в области социального проектирования, добровольческой (волонтерской) деятельности.

Реализация программ подготовки по направлению «Педагогическое образование» в СибГИУ осуществляется на прочной основе соединения теоретических знаний с практикоориентированным подходом, установкой на формирование профессиональных информационно-цифровых и коммуникативных компетенций, открытость, мобильность, научное и социальное партнерство, которые наиболее востребованы в современном обществе. Техническая направленность университета не только не препятствует, но и дает дополнительные преимущества в реализации педагогического образования: глубокие знания по фундаментальным наукам, обеспеченность материально-технической базы, специализированных лабораторий, широкие возможности для реализации межпредметных связей. Университет способен реализовать программы профессиональной подготовки в соответствии с ориентацией на перспективные технологии и современные требования к компетенциям педагогов.

Таким образом, развитие педагогического образования в Сибирском государственном индустриальном университете можно рассматривать как реализацию актуальных тенденций развития высшего образования, как проявление интеграции технических и гуманитарных, фундаментальных и прикладных направлений науки и образования, как устойчивую тенденцию создания современного образовательного, научного и культурного кластера региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, В.С. Модернизация образования в России: ключевые проблемы и пути их решения // Россия: тенденции и перспективы развития. 2017. №12-1.
2. Винокуров, М.А. Высшее образование и наука в России: проблемы и перспективы // Известия ИГЭА. 2012. № 4. С. 5–9.
3. Корнилова, И.М. Высшее образование России в условиях рыночной экономики в XXI веке // Вестник РЭА им. Г.В. Плеханова. 2016. №2 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-rossii-v-usloviyah-rynочноy-ekonomiki-v-xxi-veke> (дата обращения: 17.06.2020).
4. Пахомова, Е.А., Чепкасов, А.В. Система образования Кемеровской области: традиции и инновации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. №2 (49).
5. Яковлева, Л.В., Павлов, А.П., Гребеник, В.В. Инновационный характер образования в условиях его модернизации // Вестник евразийской науки. 2012. №2 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-harakter-obrazovaniya-v-usloviyah-ego-modernizatsii> (дата обращения: 17.06.2020).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

УДК 378

О.П. Бабицкая

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ В НАШИ ДНИ

В статье рассматриваются определения дистанционного образования, выработанные современными исследователями. Показаны особенности дистанционного образования в современных условиях, его актуальность и эффективность.

В XXI веке неограниченные возможности научно-технического прогресса и доступность сети Интернет послужили стремительному росту рейтинга онлайн образования и обмену прогрессивным опытом обучения в разных странах.

Правительства многих зарубежных стран объявили дистанционное образование приоритетным направлением и регулярно выделяют на его развитие большие деньги. Начало данному процессу положили американцы (в США, пожалуй, больше, чем где бы то ни было, различных форм такого вида обучения). В последнее время оно активно развивается и в Европе. Австралия также начала активно экспортировать свои образовательные программы, переводя их на язык компьютера.

В нашей стране дистанционное образование также получает широкое распространение.

Многие считают, что дистанционное образование – это просто новая форма известного нам заочного обучения. Может быть, в какой-то мере, это и так: человек действительно может учиться, не выходя из дома. Но только при одном условии: если у него имеется современный компьютер, оснащенный стандартной программой. Смысл данной программы как раз и состоит в том, что

дистанционное образование и современная техника и технология неразделимы. И сейчас уже студент, где бы он ни жил, может учиться по программе практически любого западного университета, не выезжая из своей страны. Образование становится общемировым и общедоступным, опережая процессы политического и экономического объединения [1, с.89].

Так что же такое дистанционное образование или обучение? На этот счет существует множество определений. Так, Е.С. Полат понимает термин «дистанционное обучение» как учебный процесс под руководством преподавателя, будь то в вузе или в школе, полностью сетевой или интегрированный с традиционным обучением [2, с. 9]. М.И. Родионова рассматривает дистанционное обучение как электронное обучение с учетом ряда компонентов (технического, программно-технологического, организационно-методического, компонента предметной области знания) [3, с. 19]. В концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России (утверждена постановлением Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию от 31 мая 1995 г. № 6) дистанционное обучение определяется как комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь) [4]. Но наиболее удачное, на наш взгляд, определение приведем ниже. Оно было дано в одном из проектов «Концепции создания и развития системы дистанционного образования в России», разработанном в Госкомитете РФ по высшему образованию: «Под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.)».

Заметим, что в идее дистанционного образования принципиален именно переход от принятого в традиционных видах образования (как очном, так и заочном) «движения учащихся за знаниями» к «движению знаний к учащимся». Изначально дис-

танционное обучение было задумано для того, чтобы люди, уже получившие очное образование, повышали свою квалификацию. Самый простой его вид – известная серия телевизионных передач, столь популярная еще лет десять назад: целый канал работал специально на образовательные программы. Сейчас, с появлением более мощной техники, возможности данного образования расширяются. В России из-за политических и экономических преобразований были пропущены некоторые промежуточные этапы его развития и наибольшее развитие получил самый передовой – обучение по сети Интернет.

В мировой практике на все курсы дистанционного образования обязательно выдается сертификат, подделать который практически невозможно.

Заметим, что российские вузы продвигаются весьма активно в этой области. В Москве создана головная организация – Центр информационно-аналитического обеспечения системы дистанционного образования. Существуют «дистанционные» университеты, созданные на базе Красноярского, Томского, Новосибирского университетов и т.д. В этой системе идет взаимозачет курсов, то есть студент может учиться сразу с трех серверов, а зачет получать на одном. Существуют курсы на базе Уральского университета, часть которых «выложена» на сервер.

Что же представляет собой программа дистанционного образования?

Она поступает к обучаемому в виде некоторого объема знаний в файле. После его изучения «студент» запускает «проверку» – программу, которая предлагает ему вопросы.

По результатам ответов на вопросы обучаемому предлагается перейти на следующий уровень или сообщается о том, что его подготовка оставляет желать лучшего. В точных науках вопросы оценки знаний решаются относительно просто, и здесь вполне оправдано тестирование, а вот в гуманитарных, конечно, нужен текст ответа. Опыт многих вузов говорит о том, что контроль лучше всего проводить в виде очных занятий, аналогично тому, как он проводится при заочной форме обучения. Но как быть, если вуз находится, например, в Штатах, а обучаемый – в России? Тут, естественно, единственный выход – письменный экзамен. В связи с тем, что у нас в стране практика телеконференций еще

мало распространена, одним из вариантов обучения, практикуемых сегодня, может быть следующий: «студент» получает информацию, которую он изучает, и сдает экзамен. Существует и иной метод. Учебные материалы выкладываются на сервер, их усваивают и через определенное время пишут контрольную работу. Так, блоками, учащиеся проходят всю программу, а затем организаторы назначают приемлемое время сдачи экзаменов. На Западе списывать не принято: уж если ты учишься, то учишься.

Остается понять, чем так привлекательно дистанционное образование, кроме сидения дома и возможности получить диплом западного образца? Остановившись на его особенностях, в первую очередь отметим гибкость. Обучаемые по системе дистанционного образования в основном не посещают регулярных занятий в виде лекций и семинаров, а работают в удобное для себя время, в удобном месте и в привычном темпе. В этом есть большое преимущество для тех, кто не может или не хочет изменить обычный уклад жизни. Кроме того, студенту для поступления не требуется определенного образовательного уровня, и каждый может учиться столько, сколько ему необходимо для освоения предмета и получения зачетов.

В основу программ дистанционного образования положен модульный принцип. Каждый отдельный курс создает целостное представление об определенном предмете. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям [1, с.90].

Средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что дистанционное образование вдвое дешевле традиционных форм обучения. Опыт отечественных негосударственных центров дистанционного образования свидетельствует, что их затраты на подготовку специалиста составляют примерно 60% от затрат при дневной форме обучения. Относительно низкую себестоимость обучения обеспечивают высокая концентрация материала и его унификация, ориентация на большое количество обучающихся, более эффективное использование учебных площадей и технических средств.

Следует отметить и новую роль преподавателя. На него теперь возлагаются координирование процесса обучения, корректирование учебного курса, консультации по составлению инди-

видуального учебного плана, руководство учебными проектами и др. Он управляет учебными группами взаимоподдержки, помогает обучаемым в их профессиональном самоопределении. Взаимодействие обучаемых и преподавателя в системе дистанционного обучения предполагает обмен сообщениями путем их взаимной посылки по адресам корреспондентов через компьютерные сети. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное время. Также студентам приходится и много работать самостоятельно [5, с.42-43].

В качестве форм контроля в новой форме обучения используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы. Следует особо подчеркнуть, что успешное решение проблемы контроля качества дистанционного образования, его соответствия стандартам путем создания единой системы государственного тестирования имеет принципиальное значение. От него зависят академическое признание курсов, возможность зачета их прохождения традиционными учебными заведениями [1, с.90].

Дистанционное образование, будучи одной из форм системы непрерывного образования, призвано реализовать права человека на образование и получение информации. Оно позволит любому желающему получить основное или дополнительное образование параллельно с его профессиональной деятельностью.

Как уже было сказано выше, дистанционное обучение осуществляется с использованием различных элементов (электронной образовательной среды, обучающих программ и курсов, электронной почты). Оно немыслимо без наличия системы управления обучением (СУО, LMS, Learning Management Systems). СУО – это комплекс программно-технических средств на базе Интернет-технологий, методик обучения и организационных мероприятий, которые обеспечивают доставку образовательного контента обучаемым, реализуют контроль знаний (посредством ответов на задания, промежуточного и контрольного тестирования и других форм обратной связи в процессе обучения). Одной из наиболее распространенных электронных площадок для организации дистанционного обучения является LMS Moodle. Технология дистанционного обучения может применяться как самостоятельно, так и

в сочетании с традиционными формами профессионального обучения (очная, очно-заочная формы) [6].

Дистанционные образовательные технологии подтвердили свою актуальность и эффективность и имеют высокий потенциал развития и внедрения в учебный процесс как в настоящее время, так и в будущем.

В связи с последними событиями по распространению коронавируса в мировом масштабе, дистанционное обучение получило огромную популярность в системе высшего и среднего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полякова Л. Дистанционное образование / Наука и жизнь. – 2000. – № 1. – С.89-90.
2. Гусев Д.А., Флеров О.В. Дополнительное профессиональное образование в социальном пространстве современной России /Наука и школа. – 2016. – № 5. – С. 44-55.
3. Рыбакова Н.А. Сущность самоактуализации педагога с позиций гуманистического подхода / Человек и культура. – 2015. – № 2. – Режим доступа: http://enotabene.ru/ca/rubric_175.html
4. Быстрова Н.В., Коротеева О.Д., Чумакова Л.А Управление качеством образования на муниципальном уровне / Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – 2018. – С. 207-210.
5. Бабицкая О.П. Самостоятельная работа на примере научных конференций / Социальное развитие современного Российского общества: достижения, проблемы, перспективы: сборник научных трудов. – Сиб. гос. индустр. ун-т; под общ ред. И.В. Шимлиной. Новокузнецк: Изд.центр СибГИУ. – 2019. – С.42-45.
6. Быстрова Н.В, Цветкова К.Д. Технология дистанционного образования / Образование и наука в России и за рубежом – 2018. – №11 (Vol. 46). – Режим доступа: <https://gyrnal.ru/statyi/ru/878>.

УДК 372.881

М.А. Рябцева

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

КОЛЛАБОРАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Статья содержит описание нескольких стратегий организации занятий по обучению чтению на иностранном языке, основанных на принципах коллаборативного подхода (обучение в сотрудничестве). Раскрываются преимущества каждой стратегии для решения конкретных задач в ходе аудиторной и самостоятельной работы учащихся.

При обучении иностранному языку студентов лингвистических профилей важной задачей становится поиск баланса между различными видами речевой деятельности. Современные рабочие программы уделяют особое внимание совершенствованию умений и навыков устной речи, предполагая при этом формирование более или менее широкого круга коммуникативных компетенций. Вместе с тем очевидно, что приоритетной потребностью для большинства обучающихся будет являться работа с иноязычной литературой профессиональной направленности, что требует, с одной стороны, сформированности навыков обработки и оценки самого текста, а с другой – готовности к переходу на последующий коммуникативный этап, т.е. дальнейшему обсуждению текста и творческому использованию содержащейся в нём информации. Опыт показывает, что лишь немногие учащиеся первых курсов неязыковых вузов не испытывают затруднений при выполнении заданий подобного рода. Можно предположить, что одна из причин заключается в специфике школьного обучения, где рабо-

та с текстом – как аналитическая, так и творческая – происходит в основном на уроках литературы, в рамках литературоведческой терминологии; так или иначе, уже на первых курсах обучения в вузе следует уделять особое внимание формированию этих компетенций.

Традиционная методика работы с учебным текстом выделяет несколько видов чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее), а также несколько видов заданий, выполняемых до, во время и после чтения текста. В современном процессе обучения этим зарекомендовавшим себя формам работы требуется придать выраженный коммуникативный характер, рассматривая чтение не только как самостоятельный технический навык, но и как повод для взаимодействия и речетворческой деятельности. Г. Гудмахер и А. Каюра отмечают, что учебное чтение на иностранном языке лишено многих значимых аспектов, которыми обладает чтение на родном языке, и в первую очередь коммуникативного [4, с. 26]. Авторы описывают две распространённые методики работы с иноязычным текстом: первая предполагает чтение текста про себя с последующими вопросами «на понимание», которые зачастую являются скорее проверкой запоминания конкретной информации; вторая методика заключается в чтении вслух и переводе «по цепочке», в то время как остальные студенты слушают и делают заметки в тетрадях. Оба подхода демотивируют студентов и усиливают разрыв между сильными и слабыми обучающимися, притом что многие преподаватели видят основную цель обучения чтению в подготовке к экзамену и не поощряют иных целей. По мнению авторов, проблема может быть решена благодаря использованию заданий, основанных на теории коллаборативного чтения (чтения в сотрудничестве).

На первый взгляд такой подход может показаться искусственным. Чтение как таковое представляет собой индивидуальный вид деятельности, ассоциируется с уединением, сосредоточением, тишиной. Однако сопутствующая чтению коммуникация, обмен мнениями и эмоциями во время и после чтения имеет важнейшее значение. Кроме того, «естественное» чтение зачастую не линейно: например, статьи в газете или научном сборнике могут читаться не по порядку и не полностью, а также перемежаться чтением графиков, схем, таблиц. Конечной же целью «естествен-

ного» чтения является не ответ на тестовые вопросы, а обмен информацией или принятие решений (выбор товаров, услуг, книг, фильмов и т.д.). Эти особенности «естественного» чтения следует учитывать при разработке преподавательской стратегии.

Зарубежная практика предлагает несколько видов заданий, обладающих коммуникативным потенциалом. Одним из них является book report (англ. «отчёт о книге») – вид письменного задания (эссе), целью которого является краткое изложение содержания прочитанной книги в соответствии с определённым планом. Данная форма работы может быть успешно адаптирована к познавательным потребностям учащихся различных возрастов и уровней. Её преимущество также заключается в том, что выбор текстов для book report не ограничивается художественной литературой – это задание может быть выполнено на основе текста любой тематики, а также и разного объёма – не только книги, но и статьи. Book report сочетает формальные пункты плана с личностно-ориентированным компонентом. Данное задание близко по своей сути (хотя и в сильно упрощённой форме) к таким видам вторичных текстов, как конспект, аннотация, реферат, широко распространённым в практике вузовского обучения. Необходимость чётко следовать цели и структуре задания поможет дисциплинировать навыки письменной речи и одновременно снизить фактор стресса, сопутствующий как чтению текста на иностранном языке.

При работе со взрослыми обучающимися целесообразна интеграция book report в систему занятий с выходом на устное обсуждение в классе, объединяющее различные аспекты изучения иностранного языка. На предтекстовом этапе студентам может быть предложен ряд дополнительных заданий, таких как ведение читательского дневника или составление «пирамиды сюжета», которые могут выборочно проверяться преподавателем в текущем порядке. Ранее нами была описана методика организации работы в течение нескольких недель, при которой главной целью становится не собственно написание «отчёта», а последующее обсуждение прочитанных текстов в малых группах [1].

Недостатком данной формы работы является тот факт, что собственно процесс чтения выносится за пределы аудиторного занятия и никак не контролируется преподавателем. Это не толь-

ко может привести к недобросовестному выполнению задания, но и не предоставляет учащимся образца непосредственной работы с текстом, наглядной демонстрации читательских стратегий. Е.А. Сыса отмечает, что среди исследователей нет единства в определении данного термина [2]. На наш взгляд, достаточно практическое понимание «стратегии чтения» было предложено американскими исследователями П. Аффлербахом, П. Пирсоном и С. Пэрисом. В их работе стратегия определяется как «сознательные, целенаправленные усилия читателя, направленные на контроль и модификацию процесса чтения с целью декодирования, понимания и конструкции смыслов» (“deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text”) [цит. по 3, p. 275].

«Естественное» чтение на родном языке, как правило, происходит вне *сознательного* применения читательских стратегий. Перенос такого спонтанного подхода на иноязычное чтение ведёт к значительному снижению качества понимания текста и демотивации процесса обучения. Как указывает В.С. Альбилади, студенты, достигшие уровней high-intermediate и advanced, знакомы с несколькими видами читательских стратегий и сознательно применяют их [3, с. 279-280].

Ф. Карабуга и Э. Кайя, делая краткий обзор существующих исследований по данному вопросу, отмечают, что «хороший читатель» определяется «внимательным и последовательным контролем над процессом чтения и применением различных читательских стратегий для понимания читаемого текста» [5, с. 622]. В исследовании, проведённом упомянутыми авторами, участники экспериментальной группы (взрослые, изучающие английский как иностранный) самостоятельно определяли наиболее трудные для них аспекты процесса чтения. Основными проблемами оказались следующие: незнакомая лексика (95,8% учащихся), тип текста (50%), поиск ответов на вопросы после текста (~30%), грамматика (25%). Кроме того, трудности представляет ограничение по времени, английская орфография, неинтересная тематика текста и отрицательное отношение к английскому языку в целом. Методика стратегически организованного совместного чтения (Collaborative Strategic Reading, CSR) доказала свою эффективность в решении большинства из этих проблем. В.С. Альбилади

также приходит к выводу о том, что презентации разнообразных и эффективных читательских стратегий, их достоинств и недостатков следует уделять больше учебного времени и поощрять студентов к их самостоятельному применению [3, с. 280].

При очевидном различии стратегий, применяемых в индивидуальной, самостоятельной и групповой работе, мы полагаем, что во время аудиторных занятий важно подчёркивать основные принципы стратегически организованной работы с текстом, предлагая учащимся инструменты для более эффективной организации самостоятельной работы. В целом при анализе существующих подходов [2, 3] можно выделить следующие значимые аспекты:

- 1) осознанность;
- 2) целенаправленность;
- 3) смыслоориентированность;
- 4) адаптивность (индивидуальный характер применения).

Попытка организовать совместное чтение в классе, как правило, выявляет следующие распространённые проблемы именно стратегического свойства:

1. Игнорирование структуры текста: при чтении вслух учащиеся часто пропускают заголовок, вводный абзац (так называемый *lead-in*, резюмирующий содержание статьи), подзаголовки.

2. Незрелость языковой догадки: учащиеся затрудняются восстановить по контексту значение незнакомых слов. Однако следует отметить, что эта задача легко решается с подсказкой преподавателя – следовательно, проблема заключается скорее в отсутствии привычки делать самостоятельные предположения и выводы, чем в неспособности к этому.

3. Отрывочное восприятие предложений в тексте (т.е. каждого предложения отдельно) и в связи с этим затруднённое узнавание грамматических структур.

4. Приоритет визуального восприятия: при чтении вслух учащиеся не слушают друг друга, так как имеют перед глазами печатный текст.

Ниже будут описаны несколько стратегических подходов к организации совместного чтения в классе с указанием основных преимуществ каждого из них. В основе многих эффективных читательских стратегий лежат манипулятивные операции, вскры-

вающие структуру текста, смысловые связи и помогающие в дальнейшем строить собственные тексты. В связи с этим необходимо поощрять физическое взаимодействие с раздаточным материалом, составление заметок, подчёркивание, выделение цветом. Практика показывает, что многие обучающиеся не имеют привычки «чтения с карандашом», что придаёт тексту некоторую сакральность и блокирует поисковый аспект чтения. С другой стороны, совместная работа с текстом относится к типу заданий «с пробелом в информации» ('information gap exercise'), наиболее эффективных для подготовки к ситуациям реальной коммуникации, преодоления психологического барьера и развития общих навыков командной работы.

1. Jigsaw reading («мозаичное чтение») – известная стратегия, заключающаяся в разбиении исходного текста на небольшие части, читаемые в микрогруппах, и дальнейшем обмене информацией. В классическом варианте задания текст делится на относительно законченные фрагменты, каждый из которых освещает отдельный аспект темы. Данное задание эффективно для тренировки навыка антиципации содержания остальных частей текста и определения объёма недостающей информации. Во время устной коммуникации приоритетными становятся навыки перефразирования и «сворачивания» информации (следует поощрять студентов к говорению, а не чтению с листа), а также информативно-ориентированного слушания.

2. Вариантом jigsaw reading является физическое разрезание напечатанного текста на произвольные фрагменты (например, по диагонали на четыре части). В этом случае ни одна группа не обладает законченным по смыслу фрагментом текста. Такой вариант задания удобно использовать для отработки формулирования вопросов. На этапе устной коммуникации учащимся потребуется внимательно слушать друг друга, поскольку неизвестно заранее, какой группе придётся ответить на тот или иной вопрос.

3. «Поиск различий» (READ2D, 'read to discuss differences') представляет собой стратегию парной работы. Учащимся выдаётся два варианта текста, немного отличающихся друг от друга. Задание выполняется в три этапа. На первом этапе один из студентов зачитывает свой текст вслух, в то время как

второй читает собственный про себя. Заметив отличие, он произносит: «Стоп», – и сообщает партнёру об отличии. Оба отмечают отличающиеся варианты и затем меняются ролями (второй читает, а первый слушает). На втором этапе выполнения задания учащиеся решают, какой из вариантов является правильным, аргументируя свой выбор. На третьем этапе учащимся предлагается полностью корректный вариант текста для самопроверки. Описанная стратегия направлена главным образом на развитие критического восприятия текста, причём в зависимости от целей конкретного занятия внимание студентов может быть направлено на грамматические структуры, тематическую лексику, фактическую информацию и т.д. Данный тип задания целесообразно применять в конце изучения тематического раздела для диагностирования *понимания* учебного материала, а также контроля произношения.

4. Reading Relay – коллаборативная стратегия, направленная на тренировку навыка «сканирующего» чтения. Задание выполняется в парах. Один из участников получает текст, другой – список вопросов. Услышав вопрос, учащийся быстро просматривает текст и находит требуемую информацию. При организации данного задания рекомендуется распечатать тексты на односторонней цветной бумаге, чтобы контролировать время взаимодействия с текстом, либо использовать проектор для демонстрации текста на определённое время.

Студентам, уже достаточно хорошо знакомым с читательскими стратегиями, можно предложить обратную работу: выбрать текст для совместного чтения и составить к нему задания. Таким образом реализуется принцип взаимного обучения, способствующий повышению ответственности и самостоятельности студентов. При планировании данного вида работы следует в течение подготовительного периода обращать внимание студентов на определённые типы заданий и их относительную эффективность. Задание такого типа обладает значительным воспитательным потенциалом.

Таким образом, в рамках коммуникативного подхода к обучению задач преподавателя становится сделать чтение активным, заострить внимание учащихся на необходимости *участия* в тексте. Следует сместить фокус внимания с самого текста как ко-

нечного, неизменного продукта на тот образ текста, который остаётся в сознании читающего, на те знания, представления, идеи, которые этот текст вызывает к жизни. Коллаборативные стратегии организации учебного чтения, описанные выше, могут способствовать достижению этой цели и сделать процесс обучения иностранному языку более эффективным с учётом требований современных образовательных стандартов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рябцева М.А. Book report как средство обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст] / М.А. Рябцева. – Языки и литература в поликультурном пространстве: сборник научных статей / под ред. В.Н. Карпухиной. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2020. – 177 с. – С. 98-103.

2. Сыса Е. А. Стратегии чтения на иностранном языке в техническом вузе [Текст] / Е.А.Сыса // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – №5 (32). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-chteniya-na-inostrannom-yazyke-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 28.04.2020).

3. Albiladi, W. Effective English Reading Strategies: English Language Learners' Perceptions. International Journal of English and Education, 2018, 7 (3), pp. 273-281.

4. Goodmacher, G., Kajiura, A. Collaborative and Communicative Reading. Polyglossia, 2010, 18, pp. 25-30. – URL: https://en.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/polyglossia/Polyglossia_V18_Greg_Kajiura.pdf (дата обращения 21.04.2020).

5. Karabuga, F., Kaya, E. Collaborative Strategic Reading Practice with Adult EFL Learners: A Collaborative and Reflective Approach to Reading. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2013, 106, pp. 621-630.

6. Sidek, H. Communicative reading instructional approach: A curriculum review. International Journal of Interdisciplinary Educational Studies, 2013, 7, pp. 9-20.

УДК 378.147.88

В.В. Коваленко, А.В. Маркидонов

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Приведен анализ предпосылок организации и проведения факультативных занятий по физике, их цели и задачи. Определены место факультатива в современном образовательном процессе, специфика организации и проведения факультативных занятий.

На современном этапе развития общества к индивидууму предъявляются все более и более высокие требования. Компетентность, умение решать сложные вопросы, действовать в нестандартных ситуациях, мобильность и другие актуальные качества вынуждают школу активизировать образовательные ресурсы. С другой стороны, программа настолько усложнилась, что требует от учителей особого мастерства и продуктивных педагогических решений. В минимальные сроки становится необходимым решать сложные многоаспектные педагогические задачи. Для оптимизации учебного процесса в школах предусмотрена система элективных и факультативных курсов в помощь учителям и детям. Прежде всего, это возможность дополнить и углубить материал основного курса, но также и пространство, в котором успешно реализуется принцип дифференцированного обучения. Факультативные занятия способствуют раскрытию личностного, творческого потенциала школьников, поскольку предусматривают небольшое количество участников, индивидуальный подход и большую долю самостоятельной работы, профессиональному самоопределению и т.д. Не приходится говорить о том, что факультативные курсы для старшеклассников стали необходимым зве-

ном процесса подготовки и к государственной итоговой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений.

Целью настоящей работы является проведение анализа предпосылок организации и проведения факультативных занятий в физико-технической школе, определение их места, целей и задач.

Факультатив – необязательный учебный курс, предмет, изучаемый по желанию студентами вузов, учащимися средних специальных и профессионально-технических учебных заведений и общеобразовательных школ в целях расширения и углубления научных и прикладных знаний, развития способностей и удовлетворения личных интересов [1]. Термин «факультативный» (от франц. *facultatif*, лат. *facultas* – возможность) означает возможный, необязательный, предоставляемый на выбор, действующий от случая к случаю.

Согласно современной педагогической парадигме, факультативные курсы являются дополнением к основному объёму общеобразовательных знаний, который определяется учебным планом и программами, а факультативные занятия представляют собой необязательные занятия, организуемые для углубления и расширения знаний по отдельным курсам, темам или вопросам в соответствии с желаниями и интересами учащихся [2].

Данная форма организации учебного занятия предполагает добровольный выбор предмета углублённого изучения. Факультативный курс призван познакомить с новейшими достижениями науки, техники и культуры, а также ввести в круг тем, интересующих учащихся в рамках изучения того или иного учебного предмета.

Обычно факультативные курсы входят в действующие учебные планы. Советам вузов (факультетов), педагогическим советам средних специальных и профессионально-технических учебных заведений и общеобразовательных школ предоставлено право организовывать факультативный курс по своему усмотрению в соответствии с интересами школьников и студентов.

Выделяются такие формы факультативных занятий, как практикумы, семинары, лабораторные занятия и т.п. К проведению факультативных занятий в средних учебных заведениях мо-

гут быть привлечены работники высшей школы и научно-исследовательских учреждений, специалисты народного хозяйства и культуры [3]. Факультативные курсы эффективны не только для учеников, но и для самих педагогов, поскольку способствуют расширению их кругозора.

Эффективность данной формы школьных занятий обусловлена, прежде всего, добровольным выбором учащимися. Вместе с тем, для того чтобы мотивация к посещению того или иного факультатива возникла, все-таки требуется проведение подготовительной работы, например, в форме беседы о его пользе, о тех преимуществах, которые получит учащийся в результате углублённого изучения предмета.

Факультативные курсы также стимулируют развитие познавательных интересов школьников, их способностей, а в дальнейшем – профессиональной ориентации. В современных школах факультативные курсы вводятся уже с 1-го класса, и, в отличие от внеклассных занятий, проводятся внутри основной программы и по расписанию. На современном этапе факультатив прочно вошел в школьную жизнь, став неотъемлемым элементом образовательного процесса [4].

Современные факультативы, будучи особой организационной формой учебно-воспитательной работы, отличаются от занятия и внеклассной работы, но в то же время имеют много общего. Подобно занятиям, факультативы проводятся на основе определенных утвержденных программ, также используются общие с занятием методы обучения и формы организации самостоятельной деятельности. С внеклассными занятиями факультатив роднит принцип добровольности и общности интересов. Тем не менее, факультативные занятия не являются альтернативой внеклассной работе, ориентированной на развитие творческих, спортивных и иных интересов, не имеющих непосредственного отношения к общеобразовательным предметам [5].

Таким образом, цель факультативного обучения заключается в дополнении и углублении содержания, ведущих идей и научных понятий основного курса, а также развитии способностей учащихся, в том числе способности к самообучению [6].

Задачами факультативных курсов являются:

- 1) расширение кругозора учащихся, развитие мышления, пространственного воображения;
- 2) формирование активного познавательного интереса к предмету;
- 3) содействие профессиональной ориентации учащихся;
- 4) подготовка старшеклассников к централизованному тестированию;
- 5) подготовка одаренных школьников к олимпиадам;
- 6) коррекция пробелов в знаниях и умениях учащихся и др. [7]

Как выше было отмечено, материал факультативных курсов коррелирует с содержанием общеобразовательных дисциплин. С другой стороны, расширение общетеоретических рамок требует от учащихся большего погружения в предмет изучения. Это, в свою очередь, стимулирует развитие самостоятельности, формирует зачатки научного мировоззрения. Факультатив включает учащихся в различные формы самостоятельной деятельности посредством эвристического, проблемного, частично-поискового методов, совмещает строгость изложения материала с красотой и занимательностью, обладает большими возможностями в формировании культуры мышления учеников [8].

Помимо необязательности в учебном процессе, факультатив отличает отсутствие оценок, выражаемых в баллах. Поощрение успехов, достигаемых учеником, посещающим факультатив, может стать отзыв учителя, популяризация успехов в стенгазете, привлечение его в качестве помощника учителю к занятиям с отстающими обучающимися в обязательном курсе и при проведении занятия. Формой контроля работы группы могут быть регулярно проводимые отчеты в виде вечеров, олимпиад, конкурсов.

Исследователи выделяют следующие функции факультативных занятий [9]:

- 1) предметно-повышенная: реализуется посредством повышения уровня овладения содержанием отдельных предметов;
- 2) мотивирующая: реализация познавательной потребности, потребности в творчестве способствует формированию устойчивой познавательной мотивации к предмету изучения;

3) общеобразовательная: факультативные занятия способствуют общему развитию учащихся, становлению их познавательных и социальных компетенций;

4) профориентационная: факультативные занятия способствуют созданию условий для профессионального самоопределения посредством погружения в предмет изучения, формирования полноценной картины о нем, его специфике и возможностях.

Перечисленные функции реализуются в полном объеме лишь при условии соблюдения ряда общепедагогических принципов [10]:

1. Принцип самоопределения учащихся, который предусматривает самостоятельный, осознанный выбор учащимися факультативного курса.

2. Принцип учета возрастных особенностей, познавательных интересов учащихся.

3. Принцип соответствия законодательной и нормативной базе.

4. Принцип ресурсной обеспеченности.

5. Принцип вариативности форм факультативного обучения: предусматривает возможность кооперации с внешкольными учреждениями социальной сферы и или производства [11].

6. Принцип доступности: предполагает реализацию образовательных запросов учащегося в соответствии с уровнем его подготовки.

7. Принцип индивидуализации обучения: предусматривает педагогическое руководство процессом выбора учащимися факультативного направления, проектирования ими собственного учебного плана, определения тем для самостоятельного освоения и т.д.

8. Принцип двойственного характера образовательного процесса: подразумевает реализацию различных стратегий обучения на базовом уровне в рамках инвариативного компонента учебного плана школы и обучения на повышенном уровне на факультативных занятиях.

9. Принцип занимательности в организации факультативных занятий: требует от педагога обращения к широкому спектру средств повышения уровня познавательного интереса и активности, в связи с чем продуктивными оказываются методы проблем-

но-диалогового обучения, игровые формы, метод проектов и другие интерактивные методики.

10. Принцип безотметочного обучения: не предусматривает балльной системы оценивания, замещаясь иными способамиощерения (например, листами самооценки, рефлексией, обсуждением внутри учебной группы и т.д.).

11. Принцип адаптивности педагогического процесса: учет природных способностей, склонностей, возможностей детей при выборе направления факультатива.

12. Принцип преемственности обучения в диаде «занятия–факультативные занятия»: цели, содержание и технологии обучения на факультативе и на занятиях должны коррелировать между собой.

Факультативные курсы могут быть дифференцированы по содержательному признаку: предметной направленности, общеразвивающей и общекультурной направленности, профориентационные.

В современной школе выделяются следующие направления факультативных курсов:

- 1) подготовка старшеклассников к централизованному тестированию;
- 2) подготовка одарённых школьников к олимпиадам;
- 3) формирование профориентационной компетентности у учащихся школы;
- 4) общекультурное развитие учащихся;
- 5) приобщение учащихся к исследовательской деятельности;
- 6) коррекция пробелов в знаниях и умениях учащихся и др.

Факультативные занятия стали гармоничным элементом современного образовательного пространства. Наряду с элективными курсами, имеющими ряд существенных отличий, факультативные курсы призваны оптимизировать решение педагогических задач.

Отличительными чертами факультативного курса являются необязательность, добровольность, возможность выбора, дифференцированный подход. Элективный курс также предусматривает самостоятельность в выборе учащимися, но обязателен для изучения старшеклассниками, обычно краткосрочен.

Факультативный курс решает ряд педагогических задач, среди которых расширение и углублений знаний, получаемых учащимися в ходе освоения материала основного курса, раскрытие потенциала учащихся, возможность устранить проблемные места по дисциплине, профессиональное самоопределение и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969-1978. Режим доступа: https://bse.slovaronline.com/46407-FAKULTATIVNYY_KURS
2. Давыдов В.В. Российская Педагогическая Энциклопедия. – М.: Научное издательство, 1994.
3. Юдин В.А. Большая Советская Энциклопедия. – М.: Научное издательство, 1949.
4. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 1, 2. – М.: 2004.
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.
6. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие. – СПб: Питер Пресс, 2012. – 249 с.
7. Нечаев А.П. Учебник психологии для средних учебных заведений / А.П. Нечаев. – СПб.: Питер, 2013. – 319 с.
8. Немов Р.С. Общая психология: учеб. для студ. общео-бр.учр... – М.: ВЛАДОС, 2013. – 259 с.
9. Толстых И.Э. К вопросу о преподавании психологии в школе // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2015. – №1.
10. Хлебунова С.Ф., Тараненко Н.Д. Управление современной школой. – М.: Издательство «Учитель», 2014. – 431 с.
11. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2015. – 459 с.

УДК 378.1

О.Ю. Ужан

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Рассматриваются методы обучения при организации дистанционного обучения, показана их значимость в формировании опыта творческой деятельности студентов.

На сегодняшний день дистанционное обучение становится все более актуальным. В связи с возникшей эпидемией учебные заведения различного уровня в России и за рубежом используют в педагогическом процессе дистанционные технологии.

Дистанционное обучение как самостоятельная форма обучения – это один из способов формирования опыта творческой деятельности студентов. Дистанционные технологии – комплекс, включающий традиционные и инновационные методы. Ю. К. Бабанский, М. В. Кларин, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и другие занимались исследованием активных методов обучения как инновационными.

Проанализируем методы обучения в организации дистанционного обучения, опираясь на классификацию методов обучения, разработанную И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным. Доказано, что успешность обучения в большей степени зависит от уровня самостоятельности студентов, которая проявляется в характере познавательной деятельности по усвоению изучаемого материала [2, с. 86].

Так, информационно-рецептивный метод обучения предусматривает передачу учебной информации при использовании различных дидактических средств, в том числе учебников и

учебных пособий в электронной форме. Данный метод является одним из наиболее экономичных способов передачи информации и рассчитан на большой объем самостоятельной работы студентов с учебной литературой, обучающими программами, с образовательными ресурсами, с информационными базами данных. Такая особенность информационно-рецептивного метода в ходе организации учебного процесса в системе дистанционного обучения способствует его частому использованию.

Репродуктивный метод обучения, созданный на алгоритмической форме деятельности студентов, то есть выполнении различных заданий, аналогичных представленным в методических указаниях и рекомендациях, обеспечивает формирование опыта творческой деятельности студентов. Следовательно, этот метод также является применимым в практике дистанционного обучения.

А. М. Матюшкин доказал необходимость использования проблемных методов во всех видах учебной работы со студентами. Автор ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно и адекватно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках субъект-субъектных отношений [3, с. 56], обеспечивающих приобретение знаний и умений, различных видов творческой деятельности, направленных на повышение уровня сформированности опыта творческой деятельности.

Для реализации процесса дистанционного обучения (видеолекции, видеоконференции, проведение консультаций с использованием on-line технологий) преподаватель отбирает специальные приемы формирования опыта творческой деятельности студентов:

- выражать интерес к деятельности обучающихся;
- принимать и одобрять разнообразие ответов;
- устанавливать личностную ценность изучаемого и сделанного;
- известное вновь представить неизвестным;
- сравнивать несопоставимое;
- не заострять внимание на неудачных ответах;

- повышать значение ответа, часто ошибочного, искать в нем рациональное зерно.

Все это вызвало необходимость использования форм, методов и средств обучения, содействующих самостоятельному формированию новых обобщений самими студентами на основе собственного опыта творческой деятельности в условиях, созданных педагогом.

Важно нацелить студентов на определенный предметный материал, размещенный в учебниках, научно-популярной литературе для мотивирования их самостоятельности, развития умений применять дополнительную учебную литературу из разных источников достаточно продуктивно. Внеурочная самостоятельная работа нацеливает студентов на способность к выработке у них умений равномерно работать, добросовестно относиться к учебе, находить самое существенное в полученной информации, осваивать навыки поиска собственными силами, применения имеющихся знаний и усвоенных методов учебно-познавательной творческой деятельности в различных ситуациях [1, с.38].

При дистанционном обучении возможности применения этой формы занятий расширяются. Студенты работают самостоятельно не только с литературой, но и с обучающими программами, тестами, информационными базами данных. Они самостоятельно изучают лекционный и методический материал, выполняют практические работы.

Также при организации дистанционного обучения весьма перспективно использование исследовательского метода, предполагающего постановку проблемы и формулирования задач по ее решению студентами [4, с. 109]. Преподаватель предоставляет методические рекомендации по практическим способам решения поставленной проблемы, затем студенты самостоятельно анализируют научные и учебные источники по исследуемой проблеме, проводят собственные наблюдения и выполняют различные действия поискового характера. Интерактивность, самостоятельность, активный поиск обнаруживаются в исследовательской деятельности в полном объеме.

Методы учебной деятельности соответственно переходят в методы научного поиска. Возможность представления учебной деятельности студентов как исследовательской позволяет формировать опыт их творческой деятельности: инициативность, самостоятельность, творческое использование знаний в нестандартных ситуациях.

Таким образом, в условиях дистанционного обучения в системе высшего образования наиболее способствуют формированию опыта творческой деятельности студентов информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный, а также исследовательский методы обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Касаткина, Н. Э. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза [Текст]: Методическое пособие / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова, Е. А. Кагакина, О. М. Колупаева, Г. Г. Солодова, И. В. Тимонина; отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.
2. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Матюшкин, А. М. Актуальные проблемы психологии высшей школы [Текст] / А. М. Матюшкин. – Москва: Педагогика, 1991. – 155 с.
4. Виштак, Н.М., Методы и формы дистанционного обучения в дополнительном профессиональном образовании [Текст] / Н. М. Виштак // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 6-1. – С. 107-110.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 001.89:378.146

Ю.А. Рубанникова, К.В. Аксенова, В.Е. Громов

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ВЛИЯНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ

В статье содержатся основные сведения о целях и задачах научно-исследовательской работы, ее этапах. Проведен анализ научно-исследовательской работы студентов на кафедре естественнонаучных дисциплин за последние годы.

Ранее высшая школа в сфере подготовки инженеров была ориентирована в основном на массовый выпуск узких специалистов, способных выполнять стереотипные задания по созданию и обеспечению функционирования техники и технологий. В современных условиях бурного развития научно-технического прогресса, интенсивного увеличения объёма научной и научно-технической информации, быстрой сменяемости и потребности систематического обновления знаний особое значение приобретает подготовка в высшей школе высококвалифицированных специалистов, имеющих высокую общенаучную и профессиональную подготовку, способных к самостоятельной творческой работе, к внедрению в производственный процесс новейших и прогрессивных результатов.

Научно-исследовательская работа студента – важнейшая и необходимая составляющая часть учебного процесса при подготовке специалиста. Основная особенность научно-исследовательской работы состоит в том, что она носит индивидуальный, оригинальный и творческий характер.

В процессе учебы каждый студент обязательно становится вовлеченным в научно-исследовательскую деятельность. Степень такой вовлеченности зависит как от активности и интереса студента, так и от организации научно-исследовательской работы

студентов кафедрой. Успех защиты выпускной квалификационной работы студентом обусловлен его опытом проведения научных исследований. Чем раньше студент будет привлечен к научным разработкам, тем качественнее и грамотнее им выполняется выпускная квалификационная работа. Именно поэтому при организации научной работы студентов важен системный подход, а также разнообразие видов разработок и форм их представления.

Система научно-исследовательской работы студентов представляет собой совокупность приемов и навыков выполнения НИР, влияющих на развитие способностей к научному и техническому творчеству. Научно-исследовательская работа студентов – это эффективный способ формирования и развития у студентов мотивации к творчеству, ответственности и самостоятельности [1, 2].

Основными целями системы НИРС на кафедре являются:

- создание и развитие условий (правовых, финансово-экономических, организационных, ресурсных и т.д.), обеспечивающих возможность для каждого студента реализовать свое право на творческое развитие личности, участие в научных исследованиях и научно-техническом творчестве – полноценное, равное и доступное для каждого в соответствии с его способностями и потребностями;
- обеспечение единства образовательного, научного и инновационного процессов с формированием и развитием творческих способностей, улучшением профессионально-творческой подготовки студентов, совершенствованием форм привлечения молодежи к научным исследованиям, научно-технической, изобретательской и рационализаторской деятельности.

Основными задачами функционирования системы НИРС являются:

- создание благоприятных условий для развития и функционирования различных форм научного творчества молодежи, базирующихся на отечественном и зарубежном опыте, результатах научных и научно-технических разработок;
- содействие всестороннему развитию личности студента, формированию его объективной самооценки, приобретению навыков работы в творческих коллективах, приобщению к организаторской и инновационной деятельности;

- развитие способности использовать знания и быстро адаптировать их при изменении ситуации в области науки, готовности к повышению квалификации и переподготовке;
- усвоение студентами навыков самостоятельной НИР, предоставление возможностей испробовать свои силы в решении актуальных задач по различным направлениям науки и техники, опубликовать значимые результаты исследований;
- повышение качества усвоения изучаемых дисциплин.

Применительно к работам обучающихся можно наметить следующие последовательные этапы выполнения исследований:

Подготовительный этап включает: выбор темы; обоснование необходимости проведения исследования по ней; определение гипотез, целей и задач исследования; разработку плана или программы научного исследования; подготовку средств исследования (инструментария).

Исследовательский этап состоит из систематического изучения литературы по теме, статистических сведений и архивных материалов; проведения теоретических и эмпирических исследований, в том числе сбора нужной информации и материалов практики; обработки, обобщения и анализа полученных данных; объяснения новых научных фактов, аргументирования и формулирования положений, выводов и практических рекомендаций и предложений.

Третий этап включает: определение композиции (построения, внутренней структуры) работы; уточнение заглавия, названий глав и параграфов; подготовку черновой рукописи и её редактирование; оформление текста, в том числе списка использованной литературы и приложений.

Четвертый этап состоит из внедрения результатов исследования в практику и авторского сопровождения внедряемых разработок. Научные исследования не всегда завершаются этим этапом, но иногда научные работы студентов рекомендуются для внедрения в практическую деятельность определенных государственных и не государственных органов, организаций или в учебный процесс.

Для оценки влияния НИРС на качество подготовки специалистов в вузе был проведен анализ успеваемости обучающихся, участвующих в комплексных НИР.

В 2014-2015 учебном году на кафедре физики имени проф. В.М. Финкеля (кафедра естественнонаучных дисциплин им. проф. Финкеля) впервые в Кемеровской области реализуется подготовка бакалавров по направлению 22.03.01 Материаловедение и технологии материалов (профиль «Наноматериалы и нанотехнологии»). По данному направлению подготовки была набрана первая группа студентов ФНМ-14.

В июле 2018 г. состоялась защита выпускных квалификационных работ (ВКР) студентов направления подготовки «Материаловедение и технологии материалов» (профиль «Наноматериалы и нанотехнологии»). 20 человек получили квалификацию «бакалавр». Из 20 человек 18 защитили свои выпускные работы на «отлично», а 2 человека – на «хорошо», 12 дипломов с отличием.

Благодаря плодотворной работе сотрудников кафедры обучающиеся смогли добиться высоких результатов в научно-исследовательской работе. Динамику развития научной деятельности, проводимой с обучающимися на кафедре естественнонаучных дисциплин имени проф. В.М. Финкеля, можно отследить на примере группы ФНМ-14 по гистограмме, представленной на рисунке 1.

Из гистограммы видно, что занятие научной деятельностью напрямую связано с успеваемостью обучающихся. Развиваясь в том или ином научном направлении, студент расширяет свой кругозор, что благоприятно сказывается на освоении учебных дисциплин.

Анализируя результаты проведенного исследования, можно утверждать, что НИР позволяет студенту повысить квалификацию, обеспечить личностное развитие и получить престижную работу.

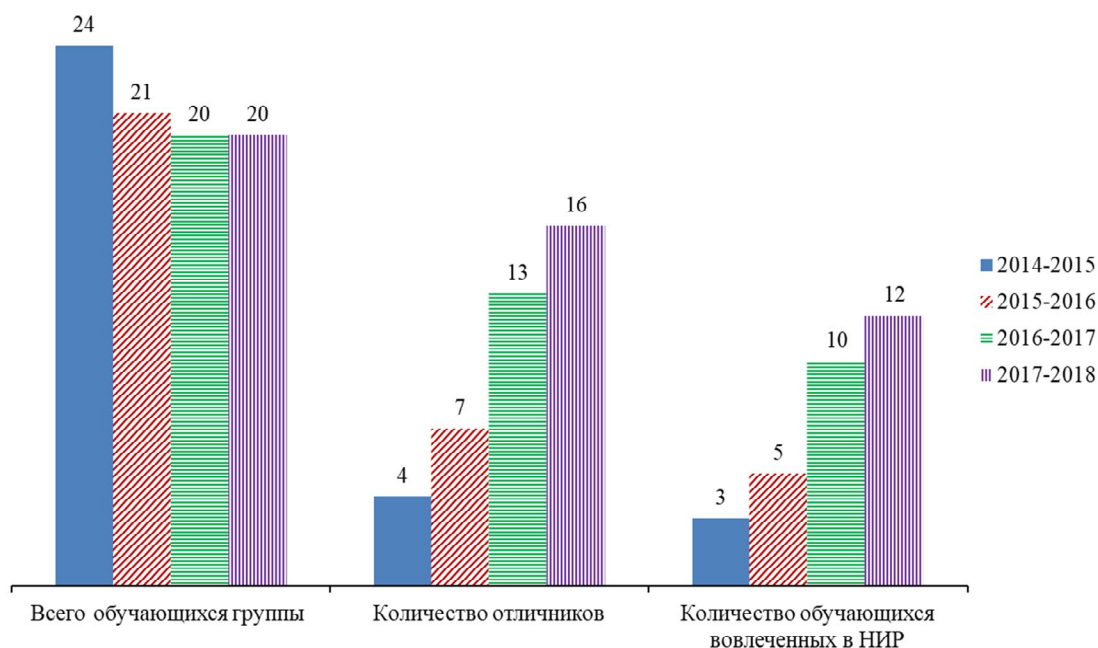


Рисунок 1 – Влияние НИР на успеваемость обучающихся группы ФНМ-14

В целом, научно-исследовательская работа студентов является необходимой составной частью системы подготовки высококвалифицированного, ориентированного на современный рынок труда специалиста, инициативного, способного критически мыслить и продолжать воспринимать инновационные методы и технологии в своем развитии, направленном на достижение высоких результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мазуркин, П.М. Основы научных исследований / П.М. Мазуркин // Йошкар-Ола: ООП ГОУВПО «Марийский государственный университет, 2006. – 240 с.
2. Аксенова К.В., Громов В.Е., Иванов Ю.Ф. Основы научных исследований: учебное пособие // Новокузнецк. Изд. центр СибГИУ. 2016. – 165 с.

УДК 378.015.31:811

Т.Г. Моисеенко

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается работа высшей школы в области подготовки не только высококвалифицированного специалиста, но и всесторонне развитой адаптивной личности, способной самостоятельно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, сохранять свою индивидуальность, принимая при этом условия существующей жизни, т.е. управлять собой.

Гуманитарное, следовательно, и языковое пространство — это важная сфера государственной политики, требующая постоянного внимания, реакции на все положительные тенденции и негативные процессы, принятия быстрых и эффективных решений, позволяющих успешно развивать образование и на родном, и на иностранном языке. Как это ни странно, но плохое знание иностранного языка часто отражается на родном языке, портит его. Многочисленные ничем не оправданные заимствования, в большом количестве появившиеся в последнее время в русском языке, часто обусловлены незнанием точного значения иностранного слова, нежеланием подобрать соответствующий эквивалент в родном языке. Слова и термины, «вброшенные» в массовое языковое сознание журналистами, политиками, экономистами, начинают употребляться другими членами языкового сообщества как агнонимы — слова, употребляемые без понимания их оригинального, буквального

и/или исторического значения. Знание иностранного языка, оригинального значения широко применяемых заимствований позволяет носителю русского языка критически относиться к некоторым высказываниям «новояза»: иностранно-заимствованной, гламурной, бранно-бандитской, интернетовской речи.

Глобализация, усиление европейской интеграции, активное участие России в некоторых международных экономических, научных и культурных проектах настоятельно ставят перед российским обществом проблему формирования через национальную систему образования мультикультурной гармонично развитой личности, владеющей, кроме родного языка, двумя европейскими языками. Собственная языковая культура, культура владения родным языком очень важна при обучении иностранному языку, когда осуществляется формирование новой ментальности, новой языковой культуры, новых межкультурных компетенций

Анализ сложившейся в настоящее время в России ситуации в области языкового образования показывает, что положения, декларируемые в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» (постановление Правительства РФ № 751 от 4 октября 2000 г.), отражают общенациональные интересы, связанные с сохранением и поддержкой русского языка как одного из объединяющих факторов многонационального российского государства, но не обеспечивают интеграции российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций. В этом важном документе не нашла отражения важная роль иностранных языков для подобного процесса интеграции. Академическая мобильность, признание ученых степеней и периодов обучения, присуждение совместных степеней и зарубежным, и отечественным вузом невозможны без хорошего знания иностранных языков.

Пересмотр содержания обучения в лингвистических и технических вузах и университетах, сокращение часов на изучение иностранных языков привели к тому, что их выпускники приходят на работу со знанием хотя бы одного иностранного языка. Кризисный период показал, что это обстоятельство ли-

шает их возможности адаптироваться в меняющихся условиях. Сфера русского языкового образования за последние два десятка лет претерпела многочисленные новшества: инновационные процессы коснулись как содержания образования, так и его организации, контроля качества знаний – прочно утвердились аутентичные материалы, оригинальные учебные пособия, международные языковые тесты. Реальностью стал единый государственный экзамен по русскому и иностранному языку. Однако как результаты ЕГЭ, так и практические знания выпускников школ, поступивших в вузы (бакалавров, магистрантов, аспирантов), наглядно демонстрируют, что, к сожалению, очень часто практика преподавания иностранного языка в школе и вузе отстает от теории, а обучающие технологии от – методологии. Лингвистическая теория и практика не находят должного места в методике преподавания языка. Приходится признать, что школа – средняя и высшая – остаются наиболее инерционным социальным институтом. Основной и неутешительный итог последнего десятилетия, характеризовавшегося инновационными процессами в русском языковом образовании с целью вхождения в Европейское образовательное пространство, состоит в подтверждении ошибочности мнения о необходимости переноса «центра тяжести» языкового образования на школу, ориентируясь на опыт Европы. Переход на многоуровневую систему профессиональной подготовки в высшей школе показал, что выполнение основных требований Болонской декларации в национальной системе образования невозможно без усиления гуманитарной, в том числе, языковой составляющей. Во многих вузах, особенно технических, проводится линия на снижение объема преподаваемых социально-гуманитарных и языковых дисциплин при составлении новых образовательных стандартов и программ обучения вопреки различного рода рекомендациям, требованиям ФГОС, решениям УМО по лингвистическому образованию. Аргументация при этом строится на необходимости реализации, в первую очередь, полноценного инженерного образования, которое должно быть получено за короткий срок обучения бакалавра.

Одна из актуальных проблем состоит в разработке – содержательно и организационно – такого интегрированного

языкового курса, который охватывал бы весь период обучения в вузе, включая аспирантуру (согласно нашим традициям в системе образования, она относится к «послевузовской подготовке»), и включал бы изучение русского языка и культуры речи, а также двух европейских языков. Переход на новые образовательные технологии, международные стандарты владения языком требует реструктуризации сложившейся системы преподавания родного и иностранных языков в нашей стране, однако таким образом, чтобы модернизация образования не привела к его разрушению, к отказу от наших традиционных ценностей, нашей культуры, языкового самосознания – основного признака национального самосознания.

Происходящие сегодня события в экономике страны характеризуется расширением внешних связей, актуализацией международного профессионального общения и интенсивным развитием профессиональной коммуникации на иностранном языке. В условиях создания единого европейского пространства высшего образования все технические вузы России, в том числе СибГИУ, переходит к двухуровневой системе преподавания, включающую в себя бакалавриат и магистратуру. Проблема повышения качества образования, доведения его до уровня европейских стандартов является приоритетной целью как государства в целом, так и отдельно взятых высших учебных заведений. Благосостояние нашей страны во многом зависит от того, какие специалисты выйдут на рынок труда. Для того чтобы решать возникающие на профессиональном пути человека трудности, необходимо быть нестандартно и критически мыслящей личностью. Будет ли выпускник вуза обладать этими качествами, зависит от содержания и технологии обучения будущих специалистов иностранному языку. Получающие распространение в вузах инновационные методы педагогического процесса предусматривают введение новшеств в совместную деятельность преподавателя иностранного языка и учащегося.

Традиционная вузовская педагогика, замыкающаяся рамками образовательного учреждения, не всегда оценивает влияние средовых факторов, игнорируя тем самым целостный характер вузовского обучения, воспитания и развития студентов

как социального явления. В современной ситуации востребована качественно иная социально-педагогическая концепция деятельности преподавателя иностранных языков, связанная, прежде всего, с психолого-педагогическим обеспечением социальной адаптации студента. Изучение научной литературы показывает, что современные психолого-педагогические исследования процессов перехода от среднего образования к высшему (А.А. Вербицкий, В. Т. Лисовский, Л.В. Петровский, В.М. Рогинский, В.В. Шпалинский и др.) помогли определить двухгодичную «зону» социальной адаптации студентов к новым условиям «вхождения» в вузовскую среду. Это предопределяет необходимость введения в вузе системной социально-педагогической работы, которая помогла бы будущему инженеру успешно адаптироваться в студенческой среде.

Известно, что обучение в вузе у молодого человека совпадает со стадией его развития, связанной с активным формированием его социальной зрелости, интенсивным нравственно-эстетическим становлением, моделированием профессионального жизненного пути, рефлексивным отношением к собственной жизнедеятельности. Студент в этом случае выступает не только объектом воздействия окружающей среды, но и субъектом формирования себя и студенческой среды.

Процесс социальной адаптации личности растущего человека рассматривался КД. Ушинским, НК. Крупской, П.П. Блонским, А.С. Макаренко, С.Т. Шацким, В.А. Сухомлинским и др. Социально-психологический аспект учащихся исследуется в работах С.Э. Артемова, Д.А. Андреевой, С.Д. Агавелян, Ю.С. Бабахан, Ф.Б. Березина, А.А. Гордон, О.И. Зотовой, И.К. Кряжевой и др. Изучению вопросов профессионального самоопределения личности, готовности к трудовой деятельности, профессиональному становлению посвящены работы С.Э. Артемова, С.Д. Артемова, Г.Т. Бажутиной, М.П. Будякиной, Н.П. Лукашевич, В.С. Немченко, А.Л. Ростунова, НА. Савотиной, В.Д. Симоненко, В.А. Фокина и др. Обосновывают необходимость целенаправленного педагогического управления процессом адаптации, предлагают пути и средства повышения ее эффективности Л.Н. Голуб, И.И. Ляхов, Ф.С. Махов, Д.Д. Наурузбаев, В.А. Фокин и др.

В настоящее время учеными исследуется сущность социально-адаптационного процесса, обосновывается статус категории «социальная адаптация», изучаются ее механизмы (В.Г. Бочарова, Л.П. Буева, Б.З. Вульф, М.П. Гурьянова, В.И. Загвязинский, Г.В. Залевский, Н.М. Иовчук, В.Т. Лисовский, Н.С. Морова, Л.Е. Никитина, Г.Н. Филонов и др.).

Необходимости педагогической реабилитации с целью оказания помощи дезадаптированной молодежи, ориентации на широкий подход к личности, активной адаптации молодых людей уделяют внимание А.А. Вавилов, А.А. Бодалев, Н.Ф. Дементьева, Г.М. Иващенко, З.А. Малькова, Л.М. Новикова и др.

Система высшего образования не является исключением и сегодня не удовлетворяет в полной мере требованиям общества к социальной адаптации учащейся молодежи, сохранению и развитию нравственности и профессионализма будущих специалистов. Вуз слабо ориентирован на создание условий, оптимизирующих социальную адаптацию человека в студенческой среде. Проблема социальной адаптации студента к новым условиям его жизни относится к числу наименее изученных в системе высшего технического образования.

Необходимость внедрения инновационных методик в педагогический процесс обучения будущих инженеров иностранному языку и слабая разработанность проблемы социальной адаптации студента в практическом аспекте обуславливает особую актуальность данной статьи.

Важнейшим периодом в процессе социализации человека является его обучение в вузе, когда происходит наиболее интенсивное освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта социальных норм и ролей, новых видов деятельности и форм общения. В ходе социализации, в отличие от процесса воспитания, активную роль играет сам индивид, выбирая определенный идеал и следуя ему, особенно – в студенческом возрасте. Именно поэтому вузовское обучение считается одним из мощных факторов социализации личности студента и субъект-субъектного взаимодействия обучаемых. В вузе студента должно воспитывать все – содержание, характер и организация учебного процесса, личность преподавателя, уровень требовательности к студенту (к учебе и дисциплине),

организация культурно-массовой и спортивно-оздоровительной работы, климат в аудиториях, лабораториях, уклад жизни в общежитиях, взаимоотношения между собой преподавателей и преподавателей со студентами – то есть все стороны жизни института. Воспитательный процесс в вузе начинается с момента зачисления абитуриента в ряды студентов. Ведь вчерашний школьник входит в совершенно новую для него систему обучения, в новые условия жизни, которые требуют от него самоорганизации, самодисциплины, самоконтроля и систематического умственного труда. Первокурсник при зачислении в одночасье получает определенную свободу, становится более самостоятельным, лишается повседневной поддержки привычной среды (друзей, родителей), но одновременно на него ложится огромная ответственность. Как показывает практика, до 50% опрошенных утверждают, что главный стресс для бывшего школьника, оказавшегося на студенческой скамье, – это встреча с незнакомыми сверстниками. 40% заявляют, что на них неблагоприятно влияет увеличение продолжительности времени занятий. 100% опрошенных согласны с тем, что первокурсник может избежать стресса, если ему в этом помогают близкие люди, друзья, родители. 35% уверяют, что у стресса есть и плюсы – появляется возможность стать более самостоятельным, взрослым, ответственным за свои поступки. Администрация института также может повлиять на снижение стрессов. До 70% опрошенных студентов считает, что деканат, профессорско-преподавательский состав может помочь первокурсникам легче адаптироваться к студенческой жизни, проявляя в отношениях с ними открытость, доступность, доброжелательность, заинтересованность в их делах. Каждый вуз имеет свою концепцию и систему воспитательной работы. Необходимо, чтобы процесс воспитательного влияния на студента, начавшись с первого курса, не ослабевал до самого его выпуска. Программа по адаптации первокурсника должна включать в себя целый комплекс мероприятий. Программа может условно делиться на блоки: учебно-воспитательный процесс; культурно-массовая и спортивно-оздоровительная работа; сфера самоуправления и мероприятия по самореализации первокурсников. Такое деление условно. Процесс формирования личности

— это сложный, единый, неразрывный, многогранный, длительный процесс, оказывающий индивидуальное влияние на каждого студента. При этом учитывается все: социальное положение семьи, в которой рос студент-первокурсник, его характер, темперамент, выбранная на будущее специальность, широта уже полученного образования, окружение, в котором находится студент, организация досуга студента. При этом необходимо понимать, что при неразрывности процессов обучения и воспитания, в вузе первоосновен учебный процесс. Первокурсник поступает в институт, в первую очередь, чтобы получить специальность. Для большинства первокурсников является открытием, что учебный процесс в вузе значительно отличается от школьного процесса обучения, и среди существенных особенностей обучения в вузе является отсутствие постоянного («школьного») контроля со стороны преподавателей, резкое возрастание по сравнению со школой требований к самостоятельности в целом и к самостоятельной учебной работе в частности. Для многих является непосильным резкое усложнение содержания и увеличение объема учебного материала. У большинства первокурсников навыки самостоятельной работы развиты недостаточно: многие студенты не умеют слушать и конспектировать лекции, работать с литературой, планировать свою учебную работу, недостаточно владеют рациональными навыками умственного труда. Некоторых студентов начинают мучить сомнения в своих способностях и неуверенность в своих силах, страх перед сессией и опасение быть отчисленным. Именно слабое владение навыками самостоятельной работы является одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к обучению в вузе. Здесь и обнаруживается, что далеко не все студенты-первокурсники способны войти в новую систему отношений. Попадая в институт, молодой человек принадлежит новой для него устойчивой системе правил и норм в конкретном социуме или, иными словами, становится частью новой для него нормативно-ценностной системы. И эта нормативно-ценностная система является сферой устойчивости на период обучения — немалый период в жизни. Но эта устойчивость, следуя понятиям синергетики, неравновесная: с одной стороны, бывшее у молодых людей представление об эталонах и

нормах начинает разрушаться и изменяться, причем за годы обучения не один раз, ибо все эти годы студенты не только пребывают в стенах института, но живут в обществе, непрерывно познавая его, определяя свою ценностную ориентацию; с другой стороны, они формируют новое представление о себе как о части будущей системы нормативных ценностей в деятельностном контексте осмысления целевых сценариев. Воспитательная работа призвана помочь студентам в усвоении новых социальных значений. Социальные значения, будучи определенными программами социальной деятельности, реализуются только при условии усвоения их личностью. Процесс современного обучения должен включать в себя не только передачу студентам определенной информации, но и формировать студента как личность, готовую к стремительным переменам в обществе. Именно поэтому воспитательная работа в вузе в современных условиях является особым приоритетным видом деятельности, направленным на формирование и развитие личности студента в условиях постоянного сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия и совместной деятельности преподавателей и студентов, предусматривающим организацию научно-обоснованного целостного воспитательного процесса в единстве с саморазвитием личности воспитателя и воспитуемого.

При взаимодействии кафедры иностранных языков со студентами используются следующие виды деятельности:

1. Совместная аудиторная и внеаудиторная деятельность.
2. Индивидуальная работа.
3. Учебная деятельность.
4. Курсовые и дипломные проекты.
5. Совместные научные исследования.
6. Беседы.
7. Конференции, семинары.
8. Индивидуальные рекомендации.
9. Совместные мероприятия.
10. Поисковая работа.

В начале обучения на занятиях иностранного языка преподавателю целесообразно использовать разнообразные методические средства активизации познавательной деятельности сту-

дентов, помогать им овладевать методами самостоятельной индивидуальной и групповой работы, проводить регулярные консультации по пройденному материалу с тем, чтобы студенты имели систему поддержки в усвоении информации. На занятиях со студентами 1-го курса следует, учитывая возрастные и образовательные возможности студентов, периодически осуществлять контроль за ходом аудиторной и внеаудиторной работы каждого студента. Преподавателю следует очень серьезно относиться как к методике обучения иностранному языку вообще, так и к необходимости основательно продумывать каждый фрагмент занятий. Часто студенты не обращаются к преподавателю за помощью, не говорят о своих затруднениях. Некоторые студенты не понимают причин своих неудач и не видят недостатков в своей самостоятельной работе. Естественно, что хроническое отставание и недоучивание в течение семестра вызывает порой у студентов панический страх перед экзаменационной сессией. Только постоянное общение, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя со студентом на занятии иностранного языка позволяет раскрыть истинную картину самостоятельной работы и совместными усилиями найти необходимые пути устранения возможных затруднений. Задача педагога в таких случаях – поправить неверные навыки обучающихся, рекомендуя наиболее пригодные пути, способы и средства учебной работы. Одним из видов проведения учебных занятий по иностранному языку является консультация, которая представляет собой форму руководства самостоятельной работой студентов и оказания им помощи в усвоении учебного материала. Происходит целенаправленный обмен информацией между преподавателем, проводящим консультацию, и студентами. Во время консультационных занятий студенты получают ответы на конкретные вопросы или пояснения по соответствующим разделам пройденного материала. Формы проведения консультаций при изучении иностранного языка в вузе разнообразны. Наиболее распространена вопросно-ответная, когда преподаватель отвечает на задаваемые ему вопросы. Иногда консультация протекает в виде беседы преподавателя с обучающимися по затронутым ими вопросам учебного материала. Важным элементом в работе преподавателя являются консультации, проводимые в предсессион-

ный период. От методики проведения таких консультаций во многом зависит результат успеваемости студентов. Предназначение высшей школы – готовить не только высококвалифицированного специалиста, но и всесторонне развитую личность с широким прогрессивным мировоззрением, и именно в вузе существенно корректируются взгляды, оттачивается характер, формируются дальнейшие цели молодого человека. Результатом адаптации студентов университета в целостном педагогическом процессе является адаптивная личность, способная самостоятельно ориентироваться в различных жизненных ситуациях с минимальными для себя «потерями», сохранять свою индивидуальность, уникальность, принимая при этом условия существующей жизни, то есть управлять собой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Васильев Ю.С. Основания для выбора методов обучения иностранным языкам в современных условиях/ Ю.С. Васильев//Современные модели в преподавании языков и культур в контексте менеджмента качества образования – М. 2009. С. 150-155.

2.Китайгородская Г.А. Инновации в образовании-дань моде или требования времени?//Иностранные языки в школе. –№2, 2009, С.2-7.

3.Оршанская Е.Г. Учитель иностранного языка как организатор межъязыкового и межкультурного взаимодействия :учебное пособие :в2ч.Ч.1/ Е.Г. Оршанская; под общей редакцией Н.А. Ипполитовой/ Сиб. гос. индустр. ун-т.-Новокузнецк: Изд. центр СибГИУ, 2012. – 194с.

4. Оршанская Е.Г. Учитель иностранного языка как организатор межъязыкового и межкультурного взаимодействия: учебное пособие :в2ч.Ч.2/ Е.Г. Оршанская; под общей редакцией Н. А. Ипполитовой/ Сиб. гос. индустр. ун-т.- Новокузнецк: Изд. центр СибГИУ, 2012. – 221с.

УДК: 37.013.31.

М.В. Семиколенов, Л.А. Тресвятский

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА В ШКОЛЕ

В статье рассматривается вопрос формирования базовых знаний правовых норм у учащихся при изучении дисциплины «Право».

В современных реалиях от правильно выбранных методов преподавания дисциплины «Право» зависит очень многое. Важность данного курса бесспорна, так как в правовом государстве необходимо сформировать правовую культуру учащихся. Она напрямую зависит от выбранных преподавателем тем в учебном курсе, учебно-методического обеспечения дисциплины, методов преподавания.

В ФГОС СОО обращается внимание на то, что у выпускников должно быть сформировано правовое мышление, знания об общих принципах государственного устройства России, умение применять знания для оценивания конкретных правовых норм [8]. От того, как будет выстроена методическая работа педагога, зависит выполнение данных задач.

Урок по праву в школе должен обязательно включать в себя решение проблемных вопросов, задач, правовых ситуаций, для того чтобы у учащихся сформировать умение в дальнейшем применять эти знания на практике в современных жизненных реалиях.

Не менее важно сформировать знание базовых понятий курса – таких, как, например, право, источники права, нормативные акты, правоотношения, правонарушения, юридическая ответственность и т.д. Поэтому для учащихся должен быть составлен

терминологический словарь по курсу для их работы во время учебных занятий. Контроль знаний можно проводить в виде тестов в форме ЕГЭ (для учащихся, сдающих обществознание), тематических контрольных работ, зачетов.

Право входит составной частью в предмет обществознание и является обязательным для освоения выпускниками. Исходя из этого, на уроках необходимо организовывать работу учащихся с документами в зависимости от изучаемой темы курса в данный момент времени. Важно правильно организовать работу с главным законом страны – Конституцией РФ. Необходимо обратить внимание учащихся на **основы конституционного строя**. Данный материал может быть систематизирован и представлен в виде таблицы для работы на уроках и самостоятельной работы дома. Таблица 1 включает в себя содержание всех статей первой главы и будет полезна учащимся при подготовке к ЕГЭ.

Таблица 1 – Основы конституционного строя

Основы конституционного строя	Статьи конституции	Содержание
1. Народовластие	Ст.1, ч. 1. Ст.3.	Россия – демократическое государство, единственным источником власти является народ. Народ ни с кем не делит власть и осуществляет ее: а) непосредственно, б) через органы государственной власти, в) через органы местного самоуправления.
2. Федерализм	Ст.1, ч.1. Ст.5.	Обеспечивается равноправие и самоопределение народов, проживающих на территории РФ. Созданы различные формы национальной государственности народов РФ. Субъектам РФ предоставляется определенная самостоятельность.
3. Правовое государство	Ст. 1,ч.1.	Верховенство права над государством: государство и все его органы связаны правом, законом.

Продолжение таблицы 1

4. Разделение властей	Ст.10	Это принцип организации власти в правовом демократическом государстве. Единая государственная власть разделена на три ветви – законодательную, исполнительную и судебную власть.
5. Приоритет прав человека	Ст.2.	Человек, его права и свободы признаются высшей ценностью. РФ признает, гарантирует, соблюдает и защищает неотчуждаемые права человека и гражданина.
6. Российская Федерация – социальное государство	Ст.7.	В РФ охраняются труд и здоровье, установлен гарантированный государством минимальный размер оплаты труда, обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, установлены государственные пенсии и пособия, гарантируется бесплатное здравоохранение, основное среднее образование
7. Суверенитет	Ст.4.	Суверенитет – неотчуждаемое свойство Российского государства, естественное и необходимое условие его существования. Суверенитет РФ характеризуется верховенством, единством, независимостью.
8. Экономическое многообразие и свобода экономической деятельности	Ст.8, ст.9, ч.2.	Закрепляется многообразие форм собственности и их равная охрана: частной, государственной, муниципальной и др. В РФ гарантируется единое экономическое пространство, поддерживается конкуренция.

Продолжение таблицы 1

9. Политическое многообразие	Ст.13, ч. 3–5.	В РФ признается и допускается наличие многообразных политических структур, в т.ч. многопартийность. Деятельность политической оппозиции легальна.
10. Идеологический плюрализм	Ст.13. Ч.1-2.	В РФ признается идеологическое многообразие. Никакая идеология не может быть установлена в качестве государственной.
11. Светский характер государства	Ст.14	Церковь в РФ отделена от государства, а школа от церкви. Каждый человек может исповедовать любую религию или не исповедовать никакой. Никакая религия не может быть установлена как государственная.

Рассматривая 1-ую статью Конституции РФ: «Россия является федеративным правовым государством с республиканской формой правления» необходимо обратить внимание на понятие правового государства и его основные признаки.

Правовое государство – государство, в котором верховенство закона является основополагающим принципом организации общественной и политической жизни. К признакам правового государства относятся:

- провозглашение и соблюдение прав человека;
- взаимная ответственность государства и граждан;
- равноправие и равенство всех перед законом и судом;
- разделение властей.

Важным представляется рассмотреть *отрасли права* (рисунк 1). Целесообразно данный материал предоставить учащимся в виде схемы. Рассматривая схему, необходимо изучить особенности каждой отрасли.

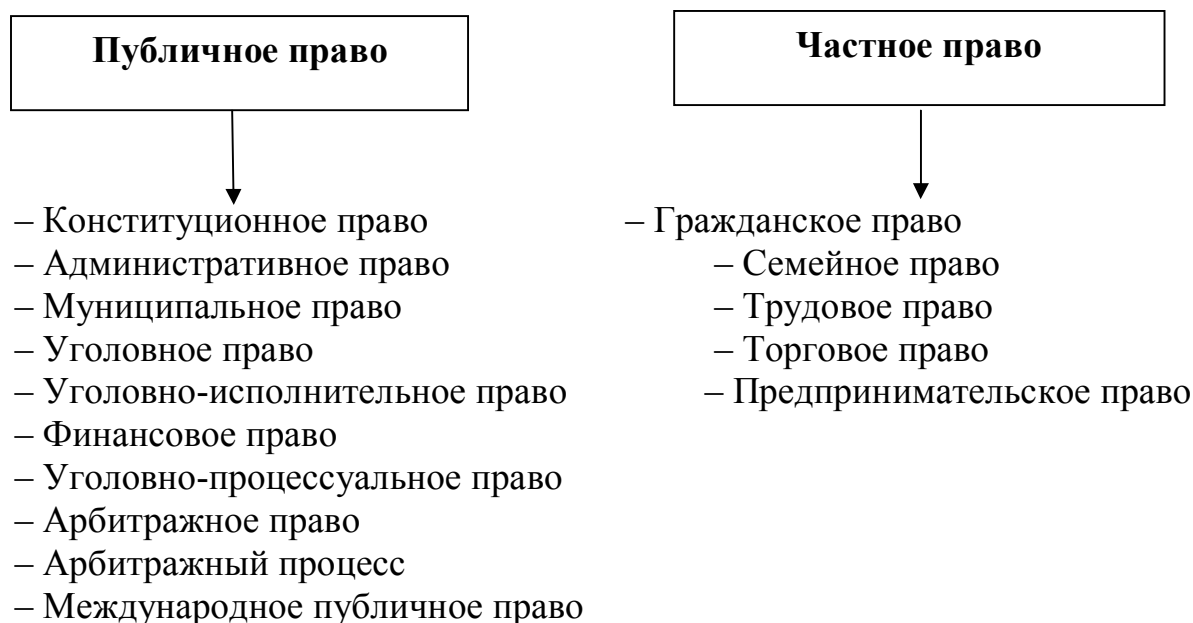


Рисунок 1 – Отрасли права

Рассматривая финансовое право, учащихя необходимо подробно познакомить с видами налогов. Данный материал можно представить в виде таблицы 2.

Таблица 2 – Виды налогов

<i>Федеральные</i>	<i>Региональные</i>	<i>Местные</i>
Налог на добавленную стоимость	Налог на имущество организаций	Земельный налог
Акцизы	Налог на игорный бизнес	Налог на рекламу
Налог на доходы физических лиц	Транспортный налог	Курортный налог
Налог на добычу полезных ископаемых	Налог на недвижимость	Налог на имущество физических лиц
Водный налог		На содержание жилого фонда
Государственная пошлина		Торговый сбор
На пользование объектами животного мира		

Необходимо рассмотреть отдельно написание эссе по блоку «Правоведение» в данной статье. Обратимся к одной из предложенных тем в ЕГЭ по обществознанию. Тема 29.5 в одном из вариантов представлена следующим образом: ***«Истинное равенство граждан состоит в том, чтобы все они одинаково были подчинены законам»*** [1]. (Ж. Даламбер). Предлагаем пример написания эссе по заданной теме.

В данном высказывании автор затрагивает один из принципов формирования правового государства, а именно соблюдение закона всеми гражданами независимо от положения в обществе. Автором поднимается проблема ответственности перед законом, и в правовом государстве необходимо, чтобы она распространялась на всех граждан, именно в этом и будет воплощаться истинное равенство. Перейдем к теоретическим аргументам. Закон – нормативный акт, принятый высшим представительным органом власти либо населением на референдуме, регулирующий наиболее важные общественные отношения. Порядок принятия закона включает в себя следующие стадии: законодательная инициатива, обсуждение законопроекта, принятие законопроекта, утверждение законопроекта. Рассмотрим признаки закона: общеобязательность, легитимный характер, юридическая сила. Виды законов: конституционные, текущие, кодификационные. Следующим этапом является приведение фактической аргументации.

В Конституции РФ гарантируются права и свободы человека и гражданина, все равны перед законом и судом. Истоки необходимости создания правового государства мы можем увидеть в Наказе Екатерины II: «Равенство всех граждан состоит в том, чтобы все подвержены были тем же законам». Таким образом, истинное равенство людей заключается в соблюдении закона всеми гражданами. От этого напрямую зависит построение правового государства.

Большое значение необходимо уделить профессиональной подготовке учителя. Современный учитель должен обладать соответствующими компетенциями на основе получения дополнительного юридического образования или юридического знания по педагогическому профилю. Право относится к специфической социально-гуманитарной науке, которая синтезирует следующие группы методов: общие, общенаучные, междисциплинарные, спе-

циальные. Данные группы методов представлены в системном подходе, который учитывает специфику и сложность рассматриваемой темы.

Учитель должен следить за изменением законодательства. Это относится, прежде всего, к конституционному праву, административному праву, уголовному праву. Наибольшие изменения в законодательстве связаны с гражданским правом. Например, до сентября 2014 г. исчерпывающий перечень организационно-правовых форм юридических лиц был предусмотрен ГК РФ только для коммерческих лиц. Организационно-правовые формы некоммерческих юридических лиц ранее могли быть установлены иными федеральными законами (п. п. 2, 3 ст. 50 ГК РФ в ред. от 30. 11.1994 г. N 51-ФЗ). Вследствие этого в гражданском обороте участвовало множество некоммерческих организаций с неясным правовым статусом, что являлось объектом справедливой критики. В настоящее время перечень организационно-правовых форм, в которых можно создать организацию, признаваемую юридическим лицом, исчерпывающим образом закреплён в п. п. 2, 3 ст. 50 ГК РФ. И.А. Крусс полагает: «Таким образом, корпоративные и унитарные организации на сегодняшний день становятся исключительными субъектами гражданских правоотношений» [4].

Особенности гражданско-правового положения юридических лиц, осуществляющих деятельность в определенных сферах, могут определяться не только ГК РФ, но и другими законами и иными нормативными актами [6]. Правовая природа устава юридического лица является дискуссионной. Устав есть форма существования юридического лица в правовых отношениях, внешнее проявление его юридического бытия. Устав формализует организационное единство, которое является одним из признаков юридического лица. Р.Ф. Исмагилов и другие считают: «В завершение раздела о юридических лицах следует заметить, что не всегда можно судить о форме юридического лица исходя из его названия, особенно если это одна из многочисленных форм и подвидов некоммерческих организаций» [3].

Отметим, что в России не сформировано единой целостной теории корпоративного права [5]. Законодатель не может отказаться от деления организаций на коммерческие и их противоположность – некоммерческие организации.

Одним из условий осуществления педагогической деятельности служит владение преподавателем профессиональной компетентностью, включающей методическую компетенцию [2]. Основу методической компетенции составляет приобретенный синтез знаний, умений, навыков творческой педагогической деятельности. Организационная функция методической компетенции является основной в управлении процессом обучения праву, а активные и интерактивные методы – одним из способов ее формирования. В преподавании права основной акцент переносится с усвоения значительных объемов информации, накопленной впрок, на овладение способами непрерывного приобретения новых знаний и умения учиться самостоятельно, на освоение навыков работы с правовой информацией, с разнородными, противоречивыми данными, на формирование навыков самостоятельного (критического), а не репродуктивного типа мышления. Если выпускник общеобразовательного учебного заведения после изучения правового курса может применять выработанные умения и полученные правовые знания в своей жизни, то есть решать возникающие проблемы на правовой основе, то его можно считать компетентным в данной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ЕГЭ. Обществознание: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов / О.А. Котова, Т.Е.Лискова. – М.: Национальное образование, 2020. – 464 с.
2. Ибрагимова Е.В, Свердлова Л.М, Кузнецова Ю.Н. Особенности преподавания права в средних общеобразовательных организациях // Казанский педагогический журнал – 2014 – С. 64 – 69.
3. Исмагилов Р.Ф., Курзенин Э. Б., Числов А.И. Предпринимательская деятельность и некоммерческие организации // Юридическая наука: история и современность. 2015. № 10. С. 96.
4. Крусс И. А. Правовой статус некоммерческих организаций по закону № 99-ФЗ // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Право. 2014. № 4. С. 94.
5. Лескова Ю.Г. Некоммерческие корпоративные организации: особенности правового статуса // Власть Закона. 2013. № 2 (14). С. 32; Майорова К. И. Корпоративные отношения в некоммерческих

организациях: проблемы определения, природы и содержания // Актуальные проблемы российского права. 2015. № 6. С. 121.

6. Мамбетов Ф.К. К вопросу о правоспособности некоммерческих организаций в свете реформирования гражданского законодательства России // Политематический сетевой журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 102. С. 967.

7. ФГОС СОО // <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 20.05.20)

УДК 908: 929.5

Л.В. Быкасова

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДИНАСТИИ УНИВЕРСИТЕТА

В статье перечислены представители профессиональных династий Сибирского государственного индустриального университета. Приведена краткая характеристика преподавательской и научной деятельности в университете представителей династий.

Сибирский государственный индустриальный университет (ранее Сибирский металлургический институт – СМИ) – вуз с богатой историей. Десятки тысяч людей связали свои судьбы с этим университетом. Некоторые из них пронесли эту связь сквозь десятилетия и поколения. В музее истории университета представлены материалы, свидетельствующие о преподавательских семейных династиях, связанных не только нитями родства, но и выбором Альма-матер.

В первом вузе Кузбасса за 90 лет сложились династии ведущих учёных и преподавателей, которые являются гордостью университета:

– династия семьи профессора, доктора технических наук Юрия Вячеславовича Грдины (1901-1967), Заслуженного деятеля науки и техники РСФСР, лауреата Государственной премии СССР, зам. директора института по научной и учебной работе, заведующего кафедрой термообработки стали и первого заведующего кафедрой физики металлов, насчитывает более 100 лет работы в вузе;

– династия семьи профессора, доктора технических наук Владимира Константиновича Афанасьева, Заслуженного изобретателя Российской Федерации, Почетного работника высшего профессионального образования РФ, Почетного металлурга насчитывает более 130 лет работы в вузе;

– династия семьи профессора, доктора технических наук Виктора Николаевича Фрянова, Заслуженного работника высшей школы Российской Федерации, Почетного работника угольной промышленности, заведующего кафедрой геотехнологии, насчитывает более 120 лет работы в вузе;

Самые «многолетние» династии СибГИУ – династия Побожих и династия Алешиных. Суммарный трудовой стаж этих семей 284 года, в три с лишним раза превышающий «возраст» самого университета.

Побожий Василий Алексеевич – основатель династии. Работал на изыскании железных дорог, в строительных и проектных организациях г. Новокузнецка. Один из организаторов строительного факультета, первый заведующий кафедрой строительного производства СМИ. Кавалер орденов Трудового Красного Знамени и Знака Почета. Дети Василия Алексеевича – Николай Васильевич, Алексей Васильевич и Мария Васильевна – обучались на строительном факультете СМИ. Мария Васильевна с 1971 по 2015 гг. работала на кафедре строительного производства и управления недвижимостью, прошла этапы профессионального развития от ассистента до доцента. С 1982 по 2012 гг. – заместитель декана архитектурно-строительного факультета, заместитель директора Архитектурно-строительного института СибГИУ. За добросовестный труд Мария Васильевна награждена областной медалью «За веру и добро» и имеет почетное звание Почетный работник высшего профессионального образования. Алексей Васильевич награжден званием Почет-

ный строитель России. Работал ассистентом кафедры теоретической механики с 1971 по 1972 гг. С 1995 по 2010 гг. читал лекции, руководил курсовым и дипломным проектированием.

Кроме детей Василия Алексеевича в вузе учились его снохи – Любовь Александровна (жена Побожего Николая Васильевича), окончила в 1969 г. технологический факультет и Татьяна Николаевна (жена Побожего Алексея Васильевича), обучалась на строительном факультете с 1968 по 1973 гг.

Представители третьего поколения Побожих – внуки Василия Алексеевича, сыновья Алексея Васильевича – Александр и Михаил в начале XXI в. обучались на архитектурно-строительном факультете СибГИУ, получали Губернаторскую стипендию Кемеровской области и стипендию Правительства РФ.

Семейная верность университету воспринимается как норма и в семье Алешиных. Основал её Алешин Николай Николаевич – кандидат технических наук, доцент, действительный член (академик) Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ), ветеран труда, внесен в биографическую энциклопедию успешных людей России «WHO IS WHO В РОССИИ» 2012 г. С 1974 по 1975 гг. – занимал должность доцента кафедры инженерных конструкций СМИ. С 1975 по 1978 гг. был деканом строительного факультета СМИ. С 1978 г. до марта 2019 г. – заведующий кафедрой инженерных конструкций и строительной механики СибГИУ. С марта 2019 года по настоящее время продолжает работать доцентом кафедры инженерных конструкций, строительных технологий и материалов.

Николай Николаевич награжден:

- нагрудным знаком «Победитель социалистического соревнования 1975 года» Минвуза РСФСР и РК профсоюза – 1976 г.,
- нагрудным знаком «Победитель социалистического соревнования 1977 года» Министерства и ЦК профсоюзов – 1978 г.,
- нагрудным знаком «Ударник десятой пятилетки» Минвуза РСФСР и РК профсоюза – 1979 г.,
- Почетной грамотой Министерства строительства предприятий тяжелой индустрии СССР – 1980 г.,

- нагрудным знаком «За отличные успехи в работе» Министерства высшего и среднего специального образования СССР и ЦК профсоюзов – 1986 г.,
- медалью «За трудовое отличие» – 1991 г.,
- нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» – 2000 г.,
- медалью «За веру и добро» Губернатора Кемеровской области – 2005 г.,
- медалью «За особый вклад в развитие Кузбасса» III степени Губернатора Кемеровской области – 2010 г.,
- орденом «За обустройство земли Кузнецкой» Губернатора Кемеровской области – 2014 г.

39 лет отработала в университете жена Николая Николаевича – Валентина Егоровна. С 1992 по ноябрь 2019 г. заведовала лабораториями кафедры инженерных конструкций и строительной механики. Валентина Егоровна награждена Почетной грамотой Министерства высшего профессионального образования РФ, ветеран труда.

Кроме супругов Алешиных в вузе работают их сын Дмитрий Николаевич и сноха Елена Анатольевна. Дмитрий Николаевич – кандидат технических наук. С 1986 по 1994 гг. обучался на строительном факультете СМИ по специальности «Промышленное и гражданское строительство». Из СМИ он ушел в армию, вернулся после демобилизации и продолжил учебу. С 2003 по 2009 гг. Дмитрий Николаевич работал ведущим инженером кафедры инженерных конструкций. Руководил дипломным проектированием, являлся рецензентом дипломных проектов на архитектурно-строительном факультете СибГИУ. С 2009 г. и по настоящее время – доцент кафедры инженерных конструкций, строительных технологий и материалов СибГИУ. В 2007 г. Дмитрий Николаевич награжден Премией Губернатора Кемеровской области.

Алешина Елена Анатольевна с 1989 по 1994 гг. обучалась на строительном факультете СМИ по специальности «Промышленное и гражданское строительство». Елена Анатольевна, закончив аспирантуру и защитив диссертацию, прошла путь от ассистента до доцента. С 1994 г. по настоящее время – работает на кафедре инженерных конструкций, строительных техноло-

гий и материалов СибГИУ. С 2004 г. – заместитель декана архитектурно-строительного факультета СибГИУ, а затем заместитель директора Архитектурно-строительного института СибГИУ. В 2019 г. начался новый этап в жизни Елены Анатольевны, она возглавила Архитектурно-строительный институт.

Награждена:

- Благодарственным письмом Губернатора Кемеровской области – 2008 г.,
- Премией Губернатора Кемеровской области – 2009 г.,
- Почетной грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации – 2010 г.

Судьбу родителей повторил сын Елены Анатольевны и Дмитрия Николаевича – Николай. В 2014 г. окончил с отличием Архитектурно-строительный институт СибГИУ. В 2015 г. занял 2-е место в региональном туре Всероссийского конкурса дипломных проектов и работ по специальности «Промышленное и гражданское строительство» (г. Новосибирск).

Награжден:

- Стипендией Губернатора Кемеровской области – 2011 г.,
- Почетными грамотами ректора СибГИУ за достижения в научно-исследовательской работе – 2012, 2013, 2014 гг.
- Дипломом 2-й степени регионального тура Всероссийского конкурса дипломных проектов и работ по специальности «Промышленное и гражданское строительство» (г. Новосибирск) – 2015 г.

Продолжила династию Алешиных жена Николая Дмитриевича Екатерина Андреевна – выпускница Архитектурно-строительного института 2014 г.

Начало династии Люленковых – Матехиных положил Люленков Иван Самсонович – главный механик Кузнецкого металлургического комбината (КМК) с 1939 по 1962 гг. За успешное выполнение производственных показателей и добросовестное отношение к труду награжден званием Героя труда СССР и высшей государственной наградой СССР – Орденом Ленина. Иван Самсонович преподавал (читал лекции) в СМИ с 1952 по 1954 гг., руководил дипломным проектированием с 1951 по 1955 гг.

Продолжили дело отца сыновья – Владимир и Юрий. Люленков Владимир Иванович обучался на механическом факуль-

тете СМИ с 1948 по 1953 гг., с 1953 по 2014 гг. работал на кафедре механического оборудования металлургических заводов (МОМЗ). Почетный работник высшего профессионального образования, Почетный металлург, Изобретатель СССР, Ветеран труда, к.т.н., профессор. Люленков Юрий Иванович так же, как и брат, закончил механический факультет. Выпускницей механического факультета является жена Юрия Ивановича – Люленкова Галина Ивановна.

Надо отметить, что дочь Люленкова Владимира Ивановича – Матехина Ольга Владимировна после окончания школы пошла по стопам своего отца, поступив в Сибирский металлургический институт. Обучалась на строительном факультете СМИ с 1974 по 1979 гг., работала с 1980 по 1983 гг. в должности ассистента, с 1996 по настоящее время – на кафедре архитектуры (ранее АиСМ), освоила должности от старшего преподавателя до доцента и заведующего кафедрой. Ольге Владимировне присвоено звание Почетного работника высшего профессионального образования. Ольга Владимировна была замужем за Матехиным Никитой Анатольевичем (годы жизни 1957 – 1997), кандидат физико-математических наук, работал в СМИ ассистентом кафедры математики с 1979 по 1982 гг.

Четвертое поколение династии Люленковых-Матехиных – Матехин Иван Никитович (правнук, сын Матехиной О.В.) – обучался на архитектурно-строительном факультете СибГИУ с 1999 по 2006 гг. и Матехина Анна Никитична (правнучка, дочь Матехиной О.В.) – студентка архитектурно-строительного факультета СибГИУ с 2007 г. по 2012 гг., ассистент кафедры архитектуры 2012 – 2014 гг.

В 2019 г. в СибГИУ пришла работать невестка Ольги Владимировны – Матехина Ольга Геннадьевна (жена Матехина И.Н.), к.п.н., доцент кафедры Педагогического образования.

Общий стаж династии Люленковых-Матехиных в университете – 136 лет.

С особым уважением в СибГИУ говорят о:

– династии семьи профессора, доктора технических наук Юрия Вячеславовича Грдины (1901-1967), Заслуженного деятеля науки и техники РСФСР, лауреата Государственной премии СССР, зам. директора института по научной и учебной

работе, заведующего кафедрой термообработки стали и первого заведующего кафедрой физики металлов, насчитывает 111 лет работы в вузе;

– династии семьи профессора, доктора технических наук Владимира Константиновича Афанасьева, Заслуженного изобретателя Российской Федерации, Почетного работника высшего профессионального образования РФ, Почетного металлурга, заведующего кафедрой физики металлов и новых материалов СибГИУ, насчитывает более 130 лет работы в вузе;

– династии семьи профессора, доктора технических наук Эдуарда Яковлевича Живаго, заведующего кафедрой теоретической механики, насчитывает более 140 лет работы в вузе;

– династии семьи профессора, доктора технических наук Виктора Николаевича Фрянова, Заслуженного работника высшей школы Российской Федерации, Почетного работника угольной промышленности, заведующего кафедрой разработки пластовых месторождений, насчитывает более 90 лет работы в вузе;

– династии семьи доцента кафедры физики, Н.К. Дорошенко, Почетного работника высшего профессионального образования РФ и доцента кафедры металлургии стали В.А. Дорошенко насчитывает 97 лет работы в вузе.

Выводы

Знакомство с представителями профессиональных династий вуза дает представление о причастности преподавателей и ученых к страницам истории Сибирского государственного индустриального университета, таким образом прошлое становится частью настоящего и будущего. Новые преподаватели и обучающиеся университета будут знать о тех, кто писал историю вуза, и стараться оставлять после себя значительные дела и поступки.

М.А. Мирюкова ¹, В.Ф. Соколова ²

¹ ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

² ФГБОУ ВО «Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации», г. Калининград

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ РЕГУЛЯТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье рассматривается проблема формирования нравственных регуляторов в процессе подготовки специалиста по социальной работе. Сделан вывод о необходимости включения аксиологической компоненты в систему профессионального образования будущего специалиста по социальной работе.

В России в квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих Госкомвуза квалификационная характеристика «Специалист по социальной работе» была введена в 1991 г., и открыта новая специальность 03.12 «Социальная работа» для высших и средних специальных заведений (см. приказ Госкомобразования от 7 августа 1991 г. № 376). Социальная работа, являясь для человека и общества уникальным условием, их развития, совершенствования и самореализации, предполагает осмысление гуманитарного движения. Это особенно важно в современных условиях, когда в переживающем кризис обществе происходит обострение проблем человеческого бытия и подрыв ценностей. Гуманитарные принципы, как мировоззрение и поведение, могут стать гарантией улучшения, так как гуманитарный подход вдохновляет людей с верой на преодоление границ и способствует гибкости проблемных ситуаций. Та-

ким образом, нравственная обязательность, т.е. гуманизм, сострадание, доброта, любовь, социальная справедливость, человеческое достоинство, ответственность, являются краеугольными камнями, на которых строится социальная работа. Социальные работники способствуют социальной справедливости и возникновению желаемых изменений. Они очень чутко и осторожно относятся к культурным и этническим различиям и выступают против любой дискриминации.

Специалист по социальной работе играет важную роль в поддержании и регулировании отдельных социальных процессов в обществе. Он, в частности, призван оказывать помощь как отдельным лицам, так и целым социальным группам. С целью предупреждения или разрешения трудной жизненной ситуации специалист по социальной работе предоставляет социальные услуги и реализует меры социальной поддержки. Выполнение таких функций обязывает его быть ответственным, справедливым, гуманным и эмпатийным [1].

Поскольку социальная работа рассматривается в качестве деятельности по решению социальных проблем личности, то ее основными направлениями являются интеграция индивида в социум, адаптация в нем и реабилитация, если по каким-то причинам индивид не может вписаться в социум [2]. Решение этих проблем социальными работниками накладывает на них особую ответственность перед клиентом, его окружением, да и обществом в целом. Соответственно, роль социально-гуманитарного знания при их подготовке существенно возрастает.

В настоящее время накоплен значительный теоретический и практический опыт социальной работы в России. Разработаны современные технологии социальной защиты, социального обслуживания, социального обеспечения, усвоен и зарубежный опыт. Сегодня существует четкое понимание того, что слепое копирование опыта и технологий других стран неприемлемо, необходимо учитывать российскую специфику, особенности образа жизни населения, российские традиции, систему ценностей и культуру.

Система социальных ценностей всегда отражается на процессах самоопределения, социализации и самореализации молодежи в жизни. В связи с этим необходимо особо выделять аспек-

ты не только личностных ценностей, но и ценностей профессиональной деятельности, что позволяет говорить о всестороннем развитии целостной личности, об органичной взаимосвязи ценностных ориентаций человека.

В настоящее время в России формируется разветвленная система непрерывного образования, включающая довузовское (школьное, среднее специальное в рамках колледжей и училищ), вузовское, реализующее образовательные программы следующих уровней: незаконченное высшее (два года обучения); второй уровень высшего профессионального образования — бакалавриат (не менее четырех лет обучения); подготовка специалистов (не менее пяти лет обучения); магистратура (шестилетнее, как минимум, обучение).

Современное общество остро нуждается в выпускниках организаций высшего образования, являющихся профессионалами-личностями, сочетающими в себе высокую профессиональную компетентность и качества высоконравственной личности. Они должны на высоком профессиональном уровне владеть технологиями диагностики, реабилитации, поддержки, оказания помощи как личности, так и группе.

Подготовка специалистов такого уровня должна носить системный характер, и, как всякая система, иметь структуру и организацию элементов и частей. Считается, что соответствие личностных качеств студентов целям, условиям работы и задачам практической деятельности будущего специалиста является системообразующим фактором. Уникальность требуемых личностных качеств и поставленный на поток характер обучения порождает противоречие в системе подготовки будущих специалистов. С одной стороны, формирование умений быть эмпатичными, толерантными, гибкими, творческими, располагать клиентов к себе и, в то же время, не использовать в корыстных целях их доверие, предполагает индивидуальный подход к каждому обучающемуся, с другой — требование наполняемости учебных групп численностью от 30 до 35 человек, высокая аудиторная нагрузка на преподавателей не позволяют его реализовывать качественно [3].

Требования к нравственному облику человека и гражданина, основанные на традиционных общечеловеческих гуманистических представлениях, включают в себя умение любить людей и

бескорыстно творить добро, поскольку это отвечает и общественным, и личностным потребностям, принципу социальной справедливости и гуманизма.

Компетентностный подход в процессе профессиональной подготовки специалиста по социальной работе предполагает и формирование его духовно-нравственных качеств. Нравственность не может рассматриваться отдельно от таких базовых понятий, как «этика» и «мораль».

Этика социальной работы представляет собой науку о профессиональных идеалах и ценностях, этических принципах и нормах поведения, отражающих сущность профессии и регулирующих взаимоотношения между социальными работниками и клиентами, между социальными работниками внутри профессии, между социальными работниками и обществом [4].

Мораль представляет собой форму общественного сознания, а конкретные поступки человека, нравы и обычаи относят к нравственности. Мораль регулирует поведение человека через нормы, внешний контроль, общественное мнение и всегда предполагает внешний оценивающий объект. Совпадение внутренних мотивов личности и общечеловеческих, социальных норм позволяет говорить о том, что личность нравственна. Нравственная личность всегда имеет внутренний самоконтроль, внутреннюю установку творить добро.

Нравственный человек более глубок и сложен, чем моральный.

Как отмечает Г.П. Медведева, «основой личности социального работника должна являться нравственность как внутреннее, духовное качество человека, его потребность поступать в соответствии с требованиями этики и морали, потребность творить добро, приносить людям благо» [5].

Нравственное сознание социального работника представляет собой единство нравственных знаний, нравственных убеждений и нравственных потребностей. Если у него присутствует только знаниевый компонент, то это совсем не означает, что поведение его будет моральным. Формирование и развитие высокой нравственности, попытки сделать ее органичным, неотъемлемым свойством своей личности требуют от специалиста не только знаний, но и постоянной, в течение всей трудовой деятельности и жизни, работы над собой.

Социальные работники в своей деятельности достаточно часто сталкиваются с решением этически сложных проблем. Справиться с ними возможно лишь в случае, когда требования профессиональной этики становятся их внутренней потребностью, нравственным убеждением. Следует заметить, что влияние личности социального работника, обладающего нравственными качествами, на социум достаточно велико, способствует повышению уровня общественной нравственности, что позволяет успешно решать социальные проблемы.

Личность социального работника целостна. В повседневной жизни человек делает выбор из собственных ценностей, убеждений и принципов. Понятно, что указанные качества в своей совокупности характеризуют личность скорее идеальную, нежели реальную. Однако в данном случае идеальный образ личности социального работника необходим, поскольку указывает специалисту направление самосовершенствования и, кроме того, убеждает в том, что посредством работы над собой можно если не достичь совершенства, то приблизиться к нему.

Основой воспитательного процесса в ходе профессиональной подготовки специалиста может быть только осознание и признание ценности человека. Именно необходимость реализации ценности человека, достижения каждым человеком блага может стать, с одной стороны, глубинным мотивом деятельности каждого специалиста, а с другой - фактором, предостерегающим специалиста от нанесения ущерба человеку, обществу, человечеству непродуманными действиями, рассчитанными на сиюминутный или имеющий личное или корпоративное значение успех.

В рамках профессиональной подготовки значительное внимание должно быть уделено формированию иерархии ценностей специалиста. В этом отношении необходимым является усвоение и присвоение им системы профессионально-этических ценностей, главными из которых являются ценность человека и общества. Учебные дисциплины, включенные в учебную программу, в той или иной степени рассматривают и изучают различные проявления жизнедеятельности человека и общества. Следовательно, возможно их объединение в единое целое на основе анализа ценности человека и других высших ценностей. С этой целью одной из самых первых тем, изучаемых студентами в рамках конкрет-

ной учебной дисциплины, должна быть установлена тема, отражающая ценность человека и специфические аспекты ее реализации с точки зрения данной учебной дисциплины.

Этический подход к профессиональной деятельности социального работника позволяет повысить индивидуальную и коллективную ответственность специалистов за свои действия, поднять значимость и авторитетность профессиональной деятельности каждого социального работника, всей системы социальной защиты населения, что ведет к повышению эффективности помощи населению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярычев М.У. Профессионально-нравственная позиция будущих специалистов по социальной работе и особенности ее формирования в процессе профессиональной подготовки в вузе [Текст] / М.У. Ярычев // Мир науки, культуры, образования. - 2018. - № 6 (73). - С. 128-131.

2. Горбань К.В. Функции этики в социальной работе [Текст] / К.В. Горбань // Социальные угрозы и риски современного общества: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. - 2018. - С. 99-102.

3. Давиденко С.А. Состояние, проблемы и перспективы подготовки специалистов по социальной работе [Текст] / С.А. Давиденко, И.В. Медко, Г.А. Петрова // Вестник Нижневартского государственного гуманитарного университета. - 2012. - № 2. - С. 68-80.

4. Ельмекеева А.Е. Этика и социальная работа [Текст] / А.Е. Ельмекеева, В.П. Шалаев // Глобализация и национальная безопасность: человек и общество в меняющемся мире. Двадцать вторые Вавиловские чтения. Материалы международной междисциплинарной научной конференции. - 2019. - С. 140-141.

5. Медведева Г.П. Проблемы морального выбора личности и их отражение в этике [Текст] / Медведева Г.П. // Актуальные проблемы теории, истории и практики социальной работы и социального образования. Сборник научных статей студентов и преподавателей кафедры теории и методологии социальной работы. - Москва, 2015. - С. 72-76.

УДК 17.364

Л.В. Быкасова

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ДИСЦИПЛИНА «ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ» В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

В статье описывается содержание учебной дисциплины «Этические основы социальной работы» для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа

Учебная дисциплина «Этические основы социальной работы» является обязательным предметом части, формируемой участниками образовательных отношений, и способствует формированию умения у бакалавров-социальных работников осуществлять толерантное и конструктивное взаимодействие с людьми с учетом их социокультурных особенностей, что определено ФГОС 3++ по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа.

Процесс изучения учебной дисциплины «Этические основы социальной работы» направлен на формирование у бакалавров следующей *универсальной компетенции*: способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этническом и философском контекстах (УК-5). Для успешного освоения дисциплины обучающийся должен *знать*: основные категории и понятия дисциплины, место и роль профессиональной этики в системе морально-этических отношений современного общества; *уметь*: критически анализировать различные подходы, определяющие ценности и нормы, формы и виды помощи и взаимопомощи; *владеть*: навыками этического изложения мысли в сфере социальной защиты населения.

Курс строится по модульному принципу и включает такие разделы:

- Модуль 1. Введение в учебную дисциплину «Этические основы социальной работы».

- Модуль 2. Этико-ценностное регулирование деятельности и отношений в системе социальной работы.

Содержание курса включает темы, в которых рассматриваются основные этапы становления и развития ценностных оснований социальной работы, место и роль профессиональной этики в системе морально-этических отношений современного общества, профессионально-значимые личностные качества социального работника, этико-ценностное регулирование профессиональной деятельности социального работника и его кодификация, особенности профессионально-этических кодексов в социальной работе, а также деонтология как учение о долге и должном поведении.

Этические основы социальной работы, на наш взгляд, должны не только включать в себя основные компоненты этико-аксиологических знаний, профессионально необходимых будущему бакалавру социальной работы в его практической и научной деятельности, но и отражать более широкий спектр вопросов, касающихся современных научных представлений о социальной работе как целесообразной многоаспектной деятельности общества, направленной на достижение личностью, находящейся в трудной жизненной ситуации, оптимального уровня социальности.

Дисциплина «Этические основы социальной работы» должна охватывать все составляющие компоненты историко-культурной динамики социальной работы как социально-помогающей деятельности и профессии, куда входят [1]:

- *Место и роль ценностей в социальной работе* – это первая тема, изучаемая в учебном курсе, раскрывает понятие ценностей и их роли в регулировании поведения и деятельности человека, его профессиональной деятельности. Этот вопрос связан с ценностями и идеалами, признаваемыми и реализуемыми человеком, которые служат важнейшими мотиваторами его деятельности, вследствие чего их изучение необходимо для анализа и оценки его деятельности.

- *Аксиологические основания социальной работы* или место и роль системы ценностей в структуре социальной работы. Будучи

одним из регуляторов жизнедеятельности общества и человека, социальная работа сама должна быть регулируемой системой ценностей, регламентирующей профессиональную культуру специалиста в области социальной работы. Человек рассматривается как высшая ценность и цель деятельности в современной профессиональной социальной работе.

– *Система и иерархия ценностей профессиональной социальной работы* раскрывает проблему изучения и выявления профессионально значимых ценностей в социальной работе, их особенностей. Система ценностей социальной работы представляет собой структурно и функционально связанную совокупность ценностей: ценности абсолютные и относительные; истинные и мнимые (ложные); позитивные и негативные; признанные и непризнанные; «непреходящие» («вечные») и ситуативные; субъективные и объективные; обыденные и профессиональные; индивидуальные, групповые, этно-национальные и общечеловеческие; действительные и потенциальные; терминальные и инструментальные; простейшие, интеракционистские, социализационные и смысложизненные; материально-вещные, духовно-интеллектуальные, этические, эстетические.

– *Специфические ценности и идеал профессиональной социальной работы*, предполагающие раскрытие содержания идеала профессиональной социальной работы, его взаимосвязь и взаимодействие с общественным и общечеловеческим идеалом. Например, свобода в системе социальной работы выступает как свобода выбора клиентом способов и методов разрешения его проблем и принятия решения о сроках, количестве и качестве его взаимодействия с социальной службой и конкретными специалистами.

– *Основные этапы становления и развития ценностных оснований социальной работы* раскрывают особенности становления ценностных оснований профессиональной социальной работы. Материалы темы показывают, что забота о ближнем есть сущностная, видовая характеристика человека, поэтому социальная работа естественна для любого общества, признающего ценность человека.

– *Сущность и содержание современной профессионально-этической системы социальной работы*. Будучи открытой, про-

фессионально-этическая система социальной работы оказывает влияние не только на собственно профессиональную деятельность, ее результаты и участников, но и на общественную мораль, испытывая с их стороны ответное влияние. Специалисту необходимо ориентироваться в детерминантах профессионально этической системы, поскольку от его умения вычленять сущностное и ситуативное зависят направленность, сущность и содержание социальной работы, благополучие клиентов и общества в целом.

– *Деонтологические вопросы социальной работы.* Важнейшей категорией профессиональной этики является долг, который предстает как совокупность объективной необходимости и личностной активности специалиста. В теме, посвященной деонтологии, рассматриваются вопросы сущности и содержания профессионального долга социального работника, а также некоторые аспекты его долга перед обществом и государством, профессией и профессиональной группой, клиентом и его близкими, перед самим собой.

– *Профессионально-этические требования к профессиональной программе социального работника.* В данном вопросе представлены и обоснованы основные профессионально значимые требования к качествам личности профессионального социального работника и диалектика их формирования. Показаны основные детерминанты и компоненты профессионального этико-аксиологического сознания, их взаимовлияние и противоречивость.

– *Этико-ценностное регулирование деятельности и отношений в системе социальной работы* – особая тема, в которой изучается место и роль этико-ценностного регулирования в профессиональной социальной работе, его цели и задачи. Координация профессионального и обыденного поведения специалиста осуществляется на основе профессионально-этического кодекса, принятого Международной федерацией социальных работников, и называющегося «Этика социальной работы: принципы и стандарты». За время существования отечественного института социальной работы было разработано и принято три профессионально-этических кодекса:

- 22 мая 1994 г. был принят профессионально-этический кодекс социальных работников России;

- в 2003 г. был разработан и принят кодекс этики социального работника и социального педагога;
- 31 декабря 2013 г. был принят «Кодекс этики и служебного поведения работников органов управления социальной защиты населения и учреждений социального обслуживания» [2].

Таким образом, учебная дисциплина «Этические основы социальной работы» отражает современные научные представления о сущности, специфике этического компонента деятельности социального работника, обосновывает требования к его личным качествам. При этом социальная работа представлена особым, специфическим видом деятельности, основным смыслом, содержанием, направленностью и целями которого является обеспечение баланса и реализация как социально, так и индивидуально значимых ценностей [3]. Исследование и обоснование этических, профессионально значимых ценностей социальной работы существенным образом укрепят теоретические основания профессиональной деятельности, помогут обучающимся осознать её смысл и содержание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Медведева Г.П. Профессионально-этические основы социальной работы. URL: <https://www.academia-moscow.ru> (дата обращения: 05.06.2020).

2 Новикова Ж.А. Этические основания социальной работы как ориентир практической деятельности. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 05.06.2020).

3 Галагузова М.А. Профессиональная подготовка социальных работников [текст]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 93 с.

УДК378.078(410)

Т.Г. Моисеенко

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ИЗ ИСТОРИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье рассматриваются подходы к решению проблем повышения квалификации учителей английской школы, направленные на повышение эффективности работы школ.

Изменения в политике образования в Англии, направленные на повышение эффективности работы школ и на улучшение качества повышения квалификации учителей, вызвали в современной английской педагогике интенсификацию исследований в области форм и методов повышения квалификации учителей. Методы повышения квалификации учителей тесно связаны с целями содержания каждого из уровней повышения квалификации и определяются ими.

Изучение методов повышения квалификации учителей в Англии свидетельствует о том, что они складывались под воздействием многообразных факторов, сформировавшихся под влиянием исторических традиций, философских концепций, потребностей экономики, обусловленных уровнем производительных сил страны, состояния образования. Разработка методов повышения квалификации базируется на многих положениях. Но большое место занимает прагматическая теория, лежащая в основе английской педагогики и обуславливающая «обучение посредством делания». Такой подход к решению проблем повышения квалификации учителей оправдывается стремлением английских педагогов к повышению эффективности работы школы. При этом процесс обучения рассматривается педагогами-прагматистами как путь последовательного выбора применяемых методов, исхо-

дя из потребности учителей. Это обуславливает тот набор методов, который используется в квалификации учителя.

В английской педагогической литературе для обозначения понятия «метод» употребляются три взаимозаменяемых термина: «methodology», «technique», «method», обзор оригинальных источников по проблеме методов повышения квалификации учителя позволил нам прийти к выводу, что имеются некоторые различия в употреблении этих терминов. Термин «methodology» употребляется в значении логики, последовательности употребления методов. Термин «technique» используется для обозначения конкретных способов, детализированной методики прикладного исследования. Термин «method» обозначает более широкое понятие, включающее и средство передачи знаний обучающимся, и форму организации учебной работы, и способ работы обучающего и обучаемых.

В статье мы опираемся на три определения, так как считаем, что они взаимосвязаны и освещают понятие «метод» с разных сторон.

По проблеме методов повышения квалификации учителей в Англии проводится мало специальных исследований, а имеющиеся в наличии носят зачастую локальный характер, методы, используемые в повышении квалификации учителя, очень разнообразны, их трудно классифицировать. Это такие методы, как лекции, беседы, дискуссии, групповые занятия, семинары-тренинги, модульное обучение, «мозговая атака», деловые игры и многие другие.

Анализ английской периодической и монографической литературы позволяет разделить все модели повышения квалификации учителя на две группы: повышение квалификации, организуемое исключительно силами педагогического коллектива школы, и повышение квалификации с привлечением специалистов из университетов, педагогических колледжей, местных органов образования, Учительского центра.

В качестве примеров для первой группы моделей можно назвать:

1) однодневное посещение учителем уроков в соседней школе с целью выяснения какой-то определенной проблемы, например, пасторской заботы о детях в процессе обучения, с

последующим сообщением о результатах наблюдения на собрании педагогического коллектива;

2) взаимообмен рабочими местами двух старших учителей из двух различных школ на срок не более недели в целях расширения опыта с последующим анализом и оценкой своей работы;

3) систематическое взаимопосещение уроков в течение триместра двумя учителями из разных школ с последующим их обсуждением [1, с.36-37];

4) научно-исследовательская работа при школе по таким проблемам, как разработка программы обучения, проблемы консультирования и др., завершающаяся отчетом перед школьным коллективом;

5) регулярные встречи представителей руководства школы с членами педагогического коллектива индивидуально для обмена опытом, мнениями, советами для решения общих проблем в атмосфере открытого диалога;

6) повышение квалификации благодаря совместному чтению в библиотеке школы литературы по педагогическим проблемам, копий лекций, читавшихся на курсах повышения квалификации при школе, приложений по проблемам образования к газете «Таймс» [2, с.2];

7) взаимообмен учителями на год, а также индивидуальные и групповые учебные визиты на несколько недель в другие страны, осуществляемые Организацией экономического сотрудничества и развития Европейского сообщества.

Возникновение последней формы повышения квалификации относится к второй половине 90-х годов XX-го века, когда эти проблемы начинают решаться на международном уровне.

Формы повышения квалификации для второй группы моделей могут быть следующими:

1) ежегодное освобождение на неделю педагогического коллектива школы, сотрудничающего с координатором Учительского центра по техническим средствам обучения, в целях подготовки материалов для уроков;

2) приглашение группой учителей общеобразовательной школы директора Учительского центра и нескольких лекторов

из сектора высшей школы для проведения курса по разработке новой интегрированной программы обучения;

3) приглашение двух советников из местных органов образования для проведения курса по обучению математике в начальной школе, насчитывающего 8 еженедельных занятий и заключающегося в посещении и наблюдении уроков с последующей дискуссией;

4) двухдневная школьная конференция на тему «(Обучение в общеобразовательной школе» с приглашением главного советника из местных органов образования, директора из другой общеобразовательной школы и лектора университета, завершающаяся формированием нескольких рабочих групп, которые занимаются изучением определенных проблем в течение учебного года [1, с.36-37];

5) «Дни Бейкера» с привлечением специалистов, чаще из местных органов образования либо из других организаций, осуществляющих повышение квалификации.

В данной работе не представляется возможным рассмотреть детально все методы, поэтому мы остановимся на тех методах, которые представляют наибольший интерес – методы повышения квалификации, возникшие в 80-е годы в связи с появлением новой модели повышения квалификации учителей, сконцентрированной на школьных проблемах.

Это методы определения потребностей учителей в повышении квалификации, методы коррекции и совершенствования коммуникативных умений и навыков, формы обучения методам педагогического общения, методы проведения оценки деятельности педагогического коллектива.

С точки зрения профессора Д. Раунтри, методами первоочередной важности являются методы определения потребностей учителей. Он видит необходимость использования этих методов в целях обеспечения каждого учителя в отдельности или группы учителей соответствующими их запросам курсами повышения квалификации [3, с.188].

Мы полностью поддерживаем точку зрения профессора Д. Раунтри. Любое повышение квалификации должно начинаться с определения потребностей учителей, поскольку эффектив-

ность любой модели повышения квалификации зависит от их учета и удовлетворения.

С принятием проекта Департамента образования и науки за номером 6/86 (1986 год) определение потребностей учителей в повышении квалификации стало обязательным. Хотя вопрос о значимости этих методов неоднократно рассматривался в ряде докладов на правительственном уровне – «Проект Дельта» и «Итоговый доклад» за 1987 год и «Доклад Инспектората *ЕЕ* Величества» (1989 год), однако четкой стратегии определения потребностей учителей в повышении квалификации до сего дня, по свидетельству английских педагогов, нет ни в официальных докладах, ни в педагогических исследованиях.

Относительно стратегии определения потребностей в английской педагогической литературе имеется много различных точек зрения, но все исследователи сходятся во мнении, что эта задача непростая «вследствие неадекватности подходов, которые основываются исключительно на произвольных и субъективных формулировках потребностей отдельных учителей».

Разработка стратегии определения потребностей зависит от сущности потребностей, от того, что мы вкладываем в понятие «потребности». В результате многочисленных дискуссий в английской педагогической литературе сложилась точка зрения на потребности не как на что-то раз и навсегда данное и неизменное. Например, профессор Дж. Никсон видит в них «интерпретируемые единицы», с помощью которых учителя связывают в единое целое свои образовательные наклонности и стремления с условиями своего рабочего места [4, с.150]. Причину изменчивости потребностей он справедливо связывает с постоянными изменениями в образовательной системе: с изменениями куррикулума, изменениями в управлении школами и в законодательных органах управления образованием.

Иногда практика решения этой проблемы первостепенной важности сводилась к простому опросу учителей относительно тематики курсов повышения квалификации учителей, заключающемуся в постановке прямолинейных вопросов типа: «Какое повышение квалификации вам нужно?».

На такие незамысловатые вопросы могут быть даны расплывчатые ответы, которые, без сомнения, будет трудно удов-

летворить. Такая стратегия определения потребностей подвергалась неоднократной критике со стороны английских педагогов, в частности Д. Рея.

Существует также такой способ определения потребностей, о котором сообщают исследователи Р. Эббот, С. Седман и М. Бирченау [5, с.146]. Учителям предлагается сообщить в процессе интервьюирования, дискуссий либо анкетирования о своих трудностях в работе и определить те области педагогики, в которых они малосведущи.

Однако у такого способа определения потребностей найдутся противники. Например, профессор Дж. Никсон объясняет его неэффективность психологическим барьером, возникающим у учителя, вынужденного признать свою некомпетентность перед лицом своих коллег [4, с.151].

Ряд исследователей предлагают разрабатывать стратегию определения потребностей, исходя из оценки наличествующей ситуации в школе и ситуации предполагаемой, которая будет достигнута благодаря оптимальному удовлетворению потребностей учителей. При этом они устанавливают зависимость повышения качества обучения учащихся и перемен в школе от эффективности применяемой стратегии определения потребностей. Разработка такой стратегии требует учета роли учителя и учащихся, сущности и природы знаний, средств и методов обучения, а также учета современной ситуации в образовании и ситуации в будущем через 5-10 лет. По мнению профессора Н. Мореланда, учет ситуации в будущем особенно важен для определения потребностей. И это вполне понятно, поскольку они определяются не только уровнем научно-технического развития, но и подходом к этой проблеме в развивающемся обществе [6, с.132].

В процессе определения потребностей педагогического коллектива некоторые школы пытались разграничить индивидуальные потребности учителей и потребности школы. Как правило, проведение повышения квалификации при школе направлено на удовлетворение потребностей всей школы, а не интересов отдельных учителей. При этом возникает проблема: являются ли потребности школы важнее, чем потребности самого учителя.

Английские исследователи предлагают различные пути решения этого актуального трудноразрешимого конфликта между интересами школы и интересами отдельных учителей. Профессор Н. Мореланд видит его решение в превращении потребностей школы в индивидуальные потребности учителей, что обеспечивает создание эффективной и экономичной системы повышения квалификации учителей. Без сомнения, такая система является экономичной, но с другой стороны, она едва ли решит противоречие между индивидуальными потребностями учителей в расширении собственного кругозора и интересами школы.

Позиции профессора Н. Мореланда придерживается профессор Д. Рей, предлагающий дальнейший путь разрешения этой проблемы. Он определяет следующие этапы по преобразованию потребностей школы в индивидуальные:

1. Школа предлагает проблему повышения квалификации.
2. Учителя определяют широкие области своих потребностей в этой проблеме.
3. В процессе работы над этими вопросами у учителей появляются новые, более специфические потребности [5, с.146],

Эта модель определения потребностей путем превращения широких проблем в более конкретные потребности, по мнению профессора Д. Рея, является наиболее эффективной и результативной. На наш взгляд, конкретизация потребностей делает их более осуществимыми в процессе повышения квалификации, так как проводится при школе усилиями всего педагогического коллектива.

Профессор Дж. Никсон предлагает и такой, наиболее приемлемый, с его точки зрения, путь разрешения противоречий между потребностями учителей и интересами школы, заключающийся в применении анкет [4, с.152].

Заполнение анкет для определения потребностей учителей позволяет организовать повышение квалификации на основе учета индивидуальных интересов и желаний учителей, не навязанных им сверху руководством школы.

С помощью заполнения двух анкет определяют потребности в школе Дж. Эббота в Сюррее. Одна анкета служит для определения индивидуальных потребностей учителей. Она вклю-

чает перечень тем, каждая из которых может стать объектом исследования на курсах повышения квалификации. К ним относятся:

1. Тренинг по общенациональному куррикулуму в области предмета преподавания с учетом требований реформы.
2. Методы оценки общенационального куррикулума по предмету преподавания.
3. Тренинг по управлению классом учащихся средней школы.
4. Тренинг для руководящих работников школы.
5. Интегративные темы куррикулума.
6. Индивидуальный и социальный фактор в развитии личности.
7. Тренинг по информационной технологии.
8. Информационная технология через куррикулум.
9. Специальные потребности в обучении.
10. Внешкольная воспитательная работа.
11. Проблемное обучение.
12. ТСО.
13. Связи школы с производством.
14. Консультирование учащихся.
15. Равные возможности в обучении.
16. Меры поощрения учащихся.

Учителю предлагается выбрать среди указанных особо интересные учителя 5 тем и отметить их по усмотрению в порядке возрастающей значимости. Кроме того, учителю предоставляется возможность назвать проблемы, которые не упомянуты выше, но могли бы стать предметом изучения, что позволяет ему выразить личные потребности.

Вторая анкета, заполняемая учителем, служит для определения потребностей педагогов, занимающихся исследованиями в группе. В первой части анкеты предлагается учителям определить темы исследования в группе на следующий год и на 3-4 года вперед в порядке их очередности с кратким указанием причин выбора. Во второй части анкеты учителям предлагается список возможных проблем, возникающих во время их групповой исследовательской работы, а именно:

- 1) организационные проблемы группы;

- 2) потребности группы в помощи специалиста;
- 3) потребности в техническом оснащении и финансовом обеспечении;
- 4) потребности группы в рабочем помещении;
- 5) потребности группы в удобном расписании;
- 6) другие потребности.

Необходимо их расставить в порядке очередности по степени их значимости для исследовательской работы группы и внести предложения об удовлетворении этих потребностей [7, 2].

План развития педагогического коллектива на следующий год будет составляться координатором повышения квалификации в начале весеннего триместра. Решая вопрос о тематике развития педагогического коллектива, координатор использует информацию, данную учителями. При этом он руководствуется официальными постановлениями правительства в области образования, инновациями в педагогической науке, требованиями школьного куррикулума, рекомендациями советников местных органов образования, Инспектората ЕЕ Величества, Учительского центра, Института педагогики. Составленный план должен учитывать потребности в повышении квалификации как всего педагогического коллектива в целом, так и функциональных групп внутри школы и каждого учителя в отдельности. Попытка достичь этой цели, на наш взгляд, сделана в школе Дж. Эббота. Проект плана обсуждается всем коллективом школы с возможными дальнейшими доработками. Затем он должен быть одобрен школьными руководителями и местными органами образования.

Как показывает практика, определение потребностей не достигается в результате механического сложения в одно целое потребностей отдельных учителей, точно так, как и потребностей различных заинтересованных групп: местных властей, директоров, старших учителей и других участников педагогического коллектива. Они могут быть установлены в результате тщательного наблюдения, обсуждения и успешного преодоления затруднений не только на начальной стадии повышения квалификации, но и в процессе занятий, где происходит дальнейшая корректировка уже определенных потребностей и появление новых в результате вхождения в суть разбираемой

проблемы. В решении этих задач помощь школе должен оказать специалист со стороны.

По мнению профессора Д. Рея, помощь специалиста не должна заключаться в авторитарном разрешении проблем. Она сводится к роли консультанта, необходимого не только на начальной стадии, но и на всех последующих этапах для диагностирования и дальнейшей коррекции потребностей учителей. Естественно, процесс определения потребностей с помощью специалиста, заключающийся в обсуждении и дискуссиях, требует большего количества времени.

В дальнейшем мы хотели бы раскрыть две различные методики определения потребностей, применяемые в двух различных школах. Пример первой школы, расположенной в Шеффилде, приведен в «Британском журнале повышения квалификации учителей» за 1989 год [4, с.150-155], а второй школы из Бирмингема – в этом же журнале, в номере за 1986 год. Тематика повышения квалификации в том и другом случае касалась поликультурного обучения, то есть обучения детей разных национальностей в одном и том же классе. Основным методом, применяемым для определения потребностей учителей в первом случае, был выбран метод анкетирования в целях экономии времени. Ответственность за определение потребностей была возложена на группу, избранную из членов педагогического коллектива. Для определения индивидуальных потребностей членов педагогического коллектива была использована анкета № I. Ее цель заключалась в определении более специфических потребностей учителей, которые устанавливались в результате классификации семи аспектов темы, представляющих наибольший интерес для участников, в порядке их значимости. Они были включены в анкету в результате дискуссий и неформальных консультаций, проведенных группой по определению потребностей со всем коллективом учителей:

1. Знакомство учащихся с культурой этнических групп, представленных в школе.

2. Обеспечение материалов, отражающих разнообразие культур в обществе, и нестереотипный взгляд на этнические группы.

3. Поддержка учащихся, для которых английский является вторым языком.

4. Реакция педагогического коллектива на проявление расизма в школе.

5. Установление связей с родителями учащихся с целью антирасистского воспитания.

6. Борьба с расизмом как специфическая область кулума.

7. Оценка учителем своей позиции и взаимоотношений учащихся и учителя в многонациональном классе.

Анкета показала, что наибольший интерес у школьного коллектива вызвала тема «Реакция педагогического коллектива на проявление расизма в школе». Следующим этапом является выбор путей и способов, с помощью которых учителя предполагали работать над этой проблемой. Группа определения потребностей разработала анкету №2, целью которой было проведение двойной классификации способов работы: во-первых, по частотности употребления, а во-вторых, по степени желания узнать о них или научиться им. В анкете рассматривались следующие способы работы с учащимися по проблемам расизма:

1. Эпизодическое упоминание учителем о проблемах расизма в классе.

2. Проведение учителем антирасистского воспитания в процессе обучения.

3. Обсуждение учителем случившегося инцидента сразу же после события.

4. Передача учителем инцидента на рассмотрение классного тьютора или директора школы [4, с.151].

А заполнение анкеты №2 вменено в обязанности методобъединения по предмету, поскольку исследуемая проблема была связана с предметом обучения. При этом малочисленные методобъединения заполняли анкету группой, совместно обсуждая возникающие вопросы. Большие методобъединения разделились на две группы для заполнения анкет, а затем собирались вместе для обсуждения возникающих идей и выбора общих ответов. С помощью этой двойной классификации группа по определению потребностей сопоставляла существующие

возможности с имеющимися потребностями и разрабатывала стратегию проведения повышения квалификации.

После заполнения анкет выяснилось, что до этого методобъединения мало участвовали в «проведении антирасистского воспитания», но почти все нашли его удовлетворительным или очень полезным, даже те, кто им не занимался. В отношении других способов работы совершенно противоположная картина – они использовались почти всеми методобъединениями, но найдены удовлетворительными, а в большинстве случаев бесполезными. Группа определения потребностей предпочла для будущего повышения квалификации тему «Антирасистское воспитание».

В результате заполнения 2-х анкет и проведения нескольких дискуссий были определены потребности педагогического коллектива в повышении квалификации и установлены способы решения этих проблем. Для разработки стратегии повышения квалификации учителям были предложены несколько подготовительных заданий, включающих сбор практических примеров антирасистского воспитания как в своей, так и в других школах, расширение круга чтения учителей литературы по поводу межнациональных конфликтов и др. На основе этих подготовительных заданий группа по определению потребностей смогла сформулировать свои предложения к программе повышения квалификации учителей.

Другая методика определения потребностей отличается от описанной выше тем, что в ее разработку вовлекаются специалисты со стороны. В данном случае это представители Комитета по повышению квалификации при местных органах образования и Службы помощи эмигрантам, которые выступают в роли консультантов, строя свои отношения с членами педагогического коллектива на основе тесного партнерства и взаимопомощи. Присутствие представителей последней организации было обусловлено тематикой курсов повышения квалификации, касающейся проблемы антирасистского воспитания в связи с изменением этнического состава учащихся за последние годы.

О том внимании, которое было уделено на долгосрочных 5-триместровых курсах потребностям учителей в повышении

квалификации свидетельствует тот факт, что на их определение был отведен целый триместр.

На начальном этапе весь педколлектив был поделен на 5 групп, в каждой из которых было по 3 приглашенных специалиста, что облегчало проведение дискуссий в пределах рабочего дня. В таблицах были представлены результаты дискуссий, сгруппированные в 6 широких областей потребностей:

1. Проблема билингвизма.

2. Развитие программы чтения для знакомства с культурой этнических групп.

3. Оценка работы в многонациональном классе.

4. Развитие групповой работы в многонациональном классе.

5. Расовое и половое воспитание.

6. Межличностные контакты в многонациональном классе.

В целях конкретизации потребностей по предложению специалистов из представителей педагогического коллектива было организовано 4 группы по 5 человек, включающих, кроме того, двух сотрудников Комитета повышения квалификации и одного из Службы помощи эмигрантам. Их задача заключалась в обсуждении в группе вышеуказанных тем и в сообщении их результатов на семинарах, организованных для всего педагогического коллектива.

Этап по определению потребностей был завершен раздачей членам педагогического коллектива шести выбранных тем для повышения квалификации, из которых нужно было выделить четыре по числу рабочих групп. В число выбранных попали темы:

1. Развитие программы чтения для знакомства с культурой этнических групп.

2. Развитие групповой работы в многонациональном классе.

3. Расовое и половое равноправие.

4. Межличностные контакты в многонациональном классе.

Было решено, что проблемы двух оставшихся тем будут включены для рассмотрения в каждую из выбранных для исследования тем.

В целях разграничения общих и специфических потребностей школы в повышении квалификации учителей были проведены 4 заседания для руководящего персонала школы, темати-

ка которых касалась проблем организации и управления школой и роли групповой работы учителей в повышении квалификации.

Коррекция потребностей учителей осуществлялась в процессе работы курсов повышения квалификации, что обнаружилось на заключительном этапе их работы - в осеннем триместре 1986 и весеннем 1987 года. Дело в том, что во время проведения семинаров группа «Расовое и половое воспитание» разделилась на две:

- Антирасистское воспитание в многонациональном классе.
- Проблема полового воспитания в многонациональном классе.

Из этого можно сделать вывод, что такая важная проблема, как «Расовое и половое воспитание» потребовала большего внимания в условиях многонациональной школы, что привело к делению этой темы на две, с точки зрения учителей, необходимые подтемы, рассматриваемые как самостоятельные и равнозначные.

Большое значение для оценки определения потребностей, а также их коррекции имело анкетирование, проведенное по окончании курсов повышения квалификации. Положительным, с нашей точки зрения, была анонимность анкет, что позволяло свободно выражать свое мнение, однако учитывалась занимаемая должность, стаж работы, участие в повышении квалификации, что определяло различие в подходах к оценке курсов повышения квалификации.

К несомненным преимуществам анкеты следует отнести то, что она намечала развитие методики определения потребностей с учетом индивидуальных интересов учителей, требований, предъявляемых к повышению квалификации методобъединений по предмету и школой, а также пути их оптимального удовлетворения, откуда вытекает мысль о появлении новых потребностей, что ведет к непрерывному повышению квалификации. Анкета содержала семь разделов:

Раздел «А»: указать занимаемую должность, стаж работы, прохождение курсов повышения квалификации вне школы,

членство в группе по проведению педагогического исследования при школе.

Раздел «В»: оценить по шкале от одного до пяти успешность составных элементов приведенного определения, потребностей в повышении квалификации:

- 1) первоначальный анализ потребностей и установление порядка их очередности;
- 2) результаты деятельности учительских групп;
- 3) эффективность собраний педагогического коллектива школы;
- 4) влияние собраний руководящих работников школы;
- 5) влияние проводимой работы учителями в классе.

Раздел «С»: определить результативность проведенного определения потребностей для учителей методобъединений, всей школы.

Раздел «Д»: указать проблемы, которые, с точки зрения заполняющего анкету, мешали успешному проведению определения потребностей.

Раздел «Е»: дать комментарий к установленному в результате определения потребностей порядку очередности удовлетворения потребностей в повышении квалификации: личных потребностей учителей, потребностей методобъединений, повышения квалификации педагогического коллектива школы.

Раздел «Ф»: размышления заполняющего анкету по поводу применяемых в определении потребностей методов. Указать методы, которые, по мнению заполняющего анкету, были бы еще более эффективными, чем использованные.

Раздел «Я»; дать личные наблюдения и комментарии по поводу проведенного определения потребностей.

Сравнение двух методик определения потребностей: первой, основанной на применении анкет, и второй - на использовании дискуссий как основного метода и вовлечении специалистов со стороны - позволяет сделать следующие выводы. Применение анкет в определении потребностей сокращает время и экономит средства школы, взявшей на себя ответственность по определению потребностей. Однако решение такой сложной задачи без привлечения специалистов со стороны не позволяет

конкретизировать и индивидуализировать потребности членов педагогического коллектива в повышении квалификации. У школьных учителей не сформированы критерии определения потребностей: невозможно определить потребности в том, чего еще не знаешь. Специалисты-консультанты, оказывающие помощь в диагностировании и дальнейшей коррекции потребностей в повышении квалификации, необходимы, с нашей точки зрения, каждой школе. Следует отметить также, что анкеты, используемые в большинстве случаев как единственный метод при определении потребностей в повышении квалификации учителей школы без приглашения специалистов, не могут быть результативными без применения метода дискуссии. По-настоящему эффективные дискуссии возможны лишь при участии представителей высшей школы [8].

Без сомнения, вторая методика определения потребностей, строящаяся на дискуссиях и консультациях, требует больших затрат во времени и в средствах, но выигрывает благодаря привлечению специалистов со стороны, что обуславливает возможности более квалифицированно определить и конкретизировать потребности, учесть их специфику в целях дальнейшей коррекции потребностей в процессе повышения квалификации учителей; их оптимальное удовлетворение, а также выявление новых потребностей создает предпосылки к непрерывному повышению квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Hopkins D.Inservice training and international development: An international survey.-London:Croom Helm.,1986.-262p.
- 2.Staff development policy 1990—91.-Guilford:George Abbot School,1990.-5p.
- 3.Rowntree D.A dictionary of education.-L.,:Harper a.Row,1981.-354p.
- 4.Nixon I. Determining Inservice Needs within specific contexts//British journal of in-service education.-1989.-Vol.15-№3.- P.150-155.
- 5.Wray D.Negotisting needsin school-focused inset//British journal of in-service education.-1989.-Vol.15-№3.- P.144-149.

6. Moreland N. Crist to the Mill: Emergent Practices and Problems in the Grant-Related i in-service system // Plet.- Gr.Br.: Kogan Page, 1988.- Vol.25-№2.- P.129-135

7. Needs Analysis Sheet . – Guildford: George Abbot School, 12.2.90.-3p.

8. Oates C. School and university in partnership: a shared enquiry into teachers' collaborative practices // C. . Oates.- Professional Development in Education, <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689520> (дата обращения: 20.01.2020).

УДК 81'374

Ю.С. Серенков

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ИНТУИТИВНОЕ ХОМСКИАНСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ И СИТУАЦИЯ ПОСТГРАМОТНОСТИ

Не расставаясь с хомскианским (от имени Ноэля Хомского) пониманием высказывания как грамматически обусловленной возможности, преподаватель иностранного языка в техническом вузе не всегда вписывается в новые парадигмальные условия, определяющие современный учебный процесс. Тем временем, желательность поиска новых форм и приемов передачи своего видения предмета стремительно превращается в жизненную необходимость. Дело не только в жесткой конкуренции в сфере образовательных услуг, но и в меняющейся психологии восприятия иностранного языка обучаемыми. Следует помнить, что наполняющие

аудитории студенты воспитывались в эпоху мультимедиа, открывших иные технико-технологические возможности не только в отношении порождения текста, но и в отношении его функционирования и восприятия. В качестве находки авторы рекомендуют канадскую методику преподавания практического курса (также – практической грамматики) английского языка в русле «нового» сократова диалога, содержащего референции к коммуникативным трендам медиа-современности

Н. Хомский, лингвист и философ языка, один из наиболее цитируемых мыслителей современности, писал: «фундаментальной целью лингвистического анализа любого языка является отделение грамматических порядков, которые можно признать в качестве предложений, от неграмматических порядков, которые нельзя признать таковыми [2, С. 13] (Перевод наш). Что убедительно ровно настолько, что до самого недавнего времени на хомскианское видение письменного (английского) языка как совокупности предложений опирались авторы учебников английского языка в ранге от учебников с грифом УМО до учебно-методических пособий и указаний местного уровня.

Действительно, трудно представить себе пособия по иностранному языку, которые не опирались бы на предложение как истинно значимую смысловую единицу. Но есть противоречие. Суть нашей эпохи состоит в полном и все более необратимом уходе английского языка в вотчину медиадискурса. Возникает вопрос о том, стоит ли студентов учить, скажем, различению английских омонимичных *-ed* форм в контексте предложения, если в сетевой реальности их ждут встречи с подобным:

“How have two weeks *passed* already? I got told people at PFW we’re saying I wasn’t there because of health reasons. Guys, I promise I’m as healthy as can be (emicon) I would *loved* to have been there, it’s my favourite Fashion Week, but I just couldn’t make it work with timings this season” [5],

либо

“<...> if you were still there I would of definitely *wanted* to meet up ..” [4]

В связи с приведенным выше, сошлемся на спонтанный эксперимент, в ходе которого отрывки попросили прочесть и перевести студентов первого года обучения негуманитарных направлений. В случае со студентами Института информационных технологий и автоматизированных систем в опытной группе, трое из десяти поняли, например, что в первом отрывке из блогпоста *ed-forma passed* в первом предложении грамматически оправдана, тогда как в четвертом предложении – нет, по крайней мере с позиций формальной грамматики. Один студент прокомментировал данный отрывок в том смысле, что форма *loved*, не будучи правильной в своем грамматическом окружении, все же может быть оправданной стилистически – в силу особой иронической рефлексии, в процессе негласной игры в нарушение языковой нормы (*would loved to have been* вместо *would have loved to be*). В качестве приблизительного аналога неформального использования русского языка, студент указал на лингвистическое творчество представителей сетевой субкультуры *падонкафф*.

Тем же образом, в ходе работы со вторым отрывком двое студентов из десяти догадались, что *of* – вовсе не предлог “of”, а транслитерационная имитация *'ave* (т.е. произнесенного в безударной позиции вспомогательного глагола *have*). Форма *wanted* была, таким образом, законно на своем месте.

И подобное интуитивно правильное чувство грамматики медиадискурса современными студентами должно послужить уроком преподавателю-хомскианцу. Причисляя и себя к этой условной группе, автор статьи в 90-е гг. прошлого века все еще ратовал за грамматикоцентризм, а получив доступ к зарубежным пособиям интегрированных курсов английского языка немного позже, стал ратовать за коммуникативный подход в преподавании и практики речи, и грамматики.

Сегодня стало все труднее хранить верность как тому, так и другому подходу, потому что грамматика стала предметом иронической рефлексии в процессе порождения речи даже находящимися в пути к беглой английской речи, а коммуникация переместилась в виртуальную область. Но терзает вопрос: не будет

важна формальная грамматика – будет ли вообще востребован преподаватель иностранного языка? Возможно, нет. Логика перемен неумолима (в чем нас, например, убеждает текущая ситуация перехода на дистанционные формы образования, тогда как еще в начале марта 2020 года аудитория все еще была основным местом работы преподавателя). Есть все основания полагать, что коммуникативную мощь и социальный потенциал Интернета приведет к закату грамотности в том смысле слова, которое мы в него все еще вкладываем. Но обозначает ли это конец грамотности как таковой?

На Западе всей этой истории уже почти 50 лет, в России же все началось в 90-е, когда люди обзавелись ПК, получили доступ в Интернет и стали участвовать в чатах, писать электронные письма и т.д. Соцсети, блоги и Инстаграм стали следующим этапом. Неизбежно произошло смягчение стандартов грамматики языка самовыражения в электронных письмах и чатах (которые, несмотря на свою короткую жизнь – до удаления – являются публикациями, т.к. графически отражают некую авторскую речь, читаемую и декодируемую как минимум одним не-автором. Но парадокс в том, что подобное смягчение имело своим результатом не расцвет языкового творчества, а появление клишированного языка коммуникации, нормы и формы которого определяются скоротечностью и прикладным характером Интернет-узуса. И язык Интернета, на определенном этапе, стал являть примерно то же единообразие, что и язык рабочих-строителей после того, как смена на стройке отработана.

И вот доктора-культурологи с базовым вузовским языковым образованием в просвещенных центрах, подобных г. Екатеринбург, заговорили о ситуации постграмотности, которая вкралась, наконец, и в российское образовательное пространство. В этой связи уместен был бы, например, разговор о новых парадигмах восприятия письменного текста и устной речи. Так в одной из статей М.Ю. Гудовой говорится о том, что «постграмотное чтение – это особый тип чтения, возникающий на основе техноконструктивных возможностей порождения, функционирования и восприятия мультимедийных гипертекстов, предоставляемых современными гаджетами, осуществляемый новыми виртуальными читателями в культуре, пережившей деконструкцию оп-

позиций автора и читателя, а также главенство языка и культурного кода» [1, С. 132].

Ситуация постграмотности, следовательно, может быть фактором перемен в отношении к английскому языку как иностранному даже в неанглоязычных странах, определяя потребность в изучении английского как *lingua franca*. Но то происходит в Екатеринбурге. В Новокузнецке образовательная ситуация иная. Для абсолютного академического большинства английский язык по-прежнему является иностранным. Правда, уже с рядом оговорок. Удаленные от центров вузы тоже вовлечены в цифровизацию, которая коснулась и процесса преподавания иностранного языка: дистанционная форма обучения, справочные материалы онлайн, фонолаборатория в айпode, находящемся в индивидуальном пользовании у студента. Поэтому трудно представить, что научить правильному использованию, например, омонимичных *-ed* форм можно было бы по разработкам двадцатилетней давности, какими качественными они бы ни были.

На что же опереться, с чего же взять пример, чтобы и не выглядеть отсталыми и, что важно, не утратить целевой аудитории, которая, помимо студентов Института информационных технологий и автоматизированных систем, состоит и из студентов других институтов технического вуза, в том числе и студентов из стран Средней Азии?

Можно пойти по пути опрощения словесного материала и смягчения грамматических требований с одновременным усилением визуализации грамматических отношений и связей при помощи таблиц и схем. Например, в американском учебном пособии Л. Розакис, продолжающем установки подхода практических руководств из серии “for idiots” (но носящей политкорректное название “English Grammar for the Utterly Confused”) мы находим следующее. На вопрос предполагаемого обучаемого в начале раздела: “Do I really need to learn this chapter?” дается уклончивый ответ:

You should read this chapter if you need to review or learn about ... [5, P. 37].

Стратегия в том, что обучаемому предоставляют самостоятельно выбирать материал для изучения в пределах курса. Структурная уловка автора учебника, однако, в том, что даже отказав-

шись проходить половину разделов из учебника, обучаемый не теряет знание, потому что имеет шанс косвенно овладеть их материалом, сосредоточившись на выполнении заданий разделов другой условной половины. В живой речи все взаимосвязано, следовательно и грамматику делить на разделы можно лишь условно, а в самом деле она нераздельна – вот принцип этого пособия.

Потенциально полезным представляется и подход, на котором основан учебник по грамматике, написанный двумя канадцами и носящий неакадемическое название «Гуру грамматики» (Grammar Guru). Разместив демонстрационный отрывок из этой книги в сетевом хостинге ResearchGate, авторы снабдили его подзаголовком «новая грамматика в форме сократова диалога, разъясняющая грамматические смыслы» (a new meaning-based English grammar in Socratic dialogue form) [3].

В случае с диалогами-уроками из «Гуру грамматики» намерение авторов деформализировать процесс преподавания английской грамматики приводит к решению, которое, безусловно, трудно одобрить с позиций пропаганды здорового образа жизни среди молодежи. Местом обучения становится пивной бар; беседы-диалоги происходят между умудренным опытом отставным преподавателем университета, теперь подрабатывающим за стойкой у кранов розлива, и студентом по имени Луи (Louis), который является завсегдатаем этого заведения, но, в силу рациональной жилки в характере, пытается использовать даже собственную тягу к пиву и картошке в сырном кляре (routine) в русле подготовки к будущей карьере учителя.

Говоря объективно, Луи – посредственность. Он достаточно ленив, весьма упитан, но обладает здравым смыслом, понимая, что человек, подобный ему – «то, что нужно» в плане карьеры преподавателя английского языка в канадской провинции Квебек. Ситуации подчас комичны в силу особым образом неформального – фальстафовского, как сказали бы шекспироведы – фона разговоров-диалогов. Вот, например, как бармен (он и становится персонажем по имени Grammar Guru уже во втором уроке пособия) объясняет разницу в употреблении грамматических времен Present Perfect и Past Simple:

Grammar Guru: So now we come to our third use which I call result up to now. Compare these two sentences: I've eaten sixteen hot dogs and I ate sixteen hot dogs. In which one might the person be needing to lie down and rest?

Louis: The first one?

Grammar Guru: And when would a person use the second one?

Louis: How about, last night at the hot dog eating competition [3, P. 41].

Тем не менее, авторам данной статьи пришла мысль об адаптации приема сократова диалога между учителем и учеником к российской университетской действительности – в новокузнецком ее варианте. Представим, что диалог происходит между студентом по имени Лев и отставным доцентом кафедры английской филологии Беллой Игоревной Химич. Последняя часто приходит в читальный зал библиотеки одного из корпусов университета и видит там студентов факультета, на котором еще два года назад работала. В день начала «сократова диалога» об английской грамматике в библиотеке занимается Лев. Завязывается беседа. Студент говорит, что готовятся к семинару по общественной дисциплине, но главная его боль – грамматика современного английского языка, в чем Белла Игоревна явно могла бы ему помочь. Льву трудно работать с традиционными учебными материалами, выполняя задания по переводу, парафразу и т.д. Они для него слишком сложны. Также, имеют место быть большие трудности с говорением, аудированием и т.д. И Белла Игоревна приходит на помощь:

Белла Игоревна:

- Помнишь наши занятия по практической грамматике, на которых ты перевел предложение "Father had his suit cleaned last month" как «В прошлом месяце у папы был чистый костюм». А, кстати, сколько сегодня стоит почистить костюм в химчистке? How much is it to have a suit cleaned in dry-cleaner's today? Что за словечко было у меня после слова "suit", Лев?

Лев:

- Конечно же, причастие прошедшего времени, и мне очень стыдно, что я не готовился к занятиям на первом курсе.

Белла Игоревна:

- Но вот ты и прозрел! (и т.д.)

Таким образом, преподавание практического курса иностранного языка, как курса практической грамматики становится областью междисциплинарного поиска не только за рубежом, но и в России. Динамика перемен такова, что моральное устаревание учебных пособий по грамматике происходит очень быстро. Но возвращение к толкованию грамматических форм, выявлению феноменов грамматики в манере сократова диалога может привести к более органичному усвоению английского языка как иностранного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гудова М.Ю. Постграмотное чтение: актуальность определения понятия // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 17 (346). Философия. Социология. Культурология. Вып. 33. С.130-132. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postgramotnoe-chtenie-aktualnost-opredeleniya-ponyatiya/viewer>
2. Chomsky, N. Independence of Grammar (First published 1957; 2nd ed. with Introduction by David W. Lightfoot. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2002. 76 p.
3. Duffley P., Fisher R. The Grammar Guru. Quebec: Éditions JFD Inc., 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/311724932_The_Grammar_Guru_A_new_meaning-based_English_grammar_in_Socratic_dialogue_form
4. miike_5 URL: https://www.instagram.com/p/B3kou6vggkW/?utm_source=ig_web_button_share_sheet
5. nicolewarne URL: https://storystalk.net/instagram-photo-nicolewarne/2148082648492684260_6913295
6. Rozakis, L. English Grammar for the Utterly Confused. NY.: McGraw-Hill, 2003. 258 p.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» подготавливается к печати ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет».

В сборник могут быть представлены работы по проблемам высшего профессионального образования.

Рукописи статей, оформленные в соответствии с нижеизложенными требованиями, направляются в ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет».

К рукописи прилагаются:

- разрешение ректора или проректора вуза на опубликование результатов работ;
- рекомендация соответствующей кафедры высшего учебного заведения;
- рецензия, подготовленная специалистом, имеющим ученую степень, заверенная по месту работы рецензента;
- акт экспертизы, подтверждающий возможность опубликования работы в открытой печати;
- сведения об авторах, отпечатанные на бумаге (Ф.И.О. полностью, уч. степень и звание, кафедра или подразделение, вуз, служебный и домашний адрес, служебный телефон).

Рукописи направляются в редакцию в одном экземпляре. Текст рукописи должен быть отпечатан на одной стороне стандартного листа белой бумаги формата А4 с полями 25 мм с каждой стороны, снизу и сверху. Объем статьи (включая аннотацию, рисунки, таблицы, список литературы) не должен превышать 6-8 страниц машинописного текста, напечатанного через 1 интервал, размер шрифта 14 пт. (минимальный объем статьи – 4 страницы). Последнюю страницу рекомендуется занимать полностью.

Текст аннотации на русском языке объемом порядка 1/4 страницы печатается через 1 интервал (размер шрифта 12 пт.) и помещается после заглавия статьи. Текст аннотации должен занимать правую половину ширины страницы и содержать только краткое описание публикуемого материала (не более 1 абзаца).

Для создания формул и таблиц используются встроенные возможности Word. Рисунки и подрисуночные подписи должны перемещаться вместе с текстом. Страницы, занятые иллюстрациями, включаются в общую нумерацию страниц.

Цифровой материал оформляется в виде таблиц, имеющих заголовки и размещается в тексте по мере упоминания. Не рекомендуется делить головки таблиц и включать графу «№ п/п».

Перечень литературных источников должен быть минимальным (размер шрифта 12 пт.). Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ: а) для книг – фамилия и инициалы автора (при наличии двух и трех авторов указывают фамилию и инициалы первого); полное название книги; информация о лицах и организациях, участвовавших в создании книги – авторы, составители, редакторы; номер тома, место издания, издательство и год издания, общее количество страниц; б) для журнальных статей – фамилия и инициалы автора, название статьи, полное название журнала, год издания, номер тома, номер выпуска, страницы, занятые статьей; в) для статей из сборника – фамилия и инициалы автора, название статьи, название сборника, место издания, издательство, год издания, номер или выпуск, страницы, занятые статьей.

Ссылка на источник в статье оформляется в квадратных скобках [7, с. 5-11], в которых указываются номер источника в списке литературы и номер страниц, используемых в данной статье.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются. Иностранные фамилии и термины следует давать в тексте в русской транскрипции; в списке литературы фамилии авторов, названия книг и журналов приводят в оригинальной транскрипции.

В начале статьи указывается индекс УДК, затем инициалы и фамилии авторов, после которых приводится полное название организации и города. Далее печатается название статьи прописными буквами. Перечисленные сведения выравниваются по левому краю с абзацным отступом. В названии и тексте статьи использовать кавычки «».

Первая страница рукописи подписывается внизу всеми авторами статьи. Число авторов не должно превышать четырех; количество публикаций одного автора – не более двух в одном выпуске.

Наряду с вышеуказанными документами и отпечатанными на бумаге статьями, в адрес редколлегии необходимо предоставить новую дискету с текстом статьи, включая таблицы, рисунки и подрисуночные подписи. Набор текстового файла осуществляется в редакторе *Microsoft Word for Windows*.

Срок предоставления материалов для следующего выпуска сборника научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» до 20 ноября 2020 г.

Статьи направлять главному редактору по адресу 654007, г. Новокузнецк, Кемеровской обл., ул. Кирова, 42 ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», телефон для справок 8-3843-46-58-83, e-mail: uchebn_otdel@sibsiu.ru.

**Современные вопросы теории и практики
обучения в вузе**

Сборник научных трудов

Выпуск 22

Ответственный редактор *Шимлина Инна Владимировна*

Компьютерный набор *Темлянцев Н.В.*

Подписано в печать 17.07.2020 г.

Формат бумаги 60х84 1/16. Бумага писчая. Печать офсетная.

Усл.печ.л. 6,7 Уч.-изд.л. 6,9 Тираж 300 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

«Сибирский государственный индустриальный университет»

654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42.

Издательский центр СибГИУ