

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)  
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

---



## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК**

**Выпуск 10**

**Научный журнал**

**Новосибирск  
Ялта  
2019**

**УДК 37**  
**ББК 74.04**  
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 30 сентября 2019 года (протокол № 9)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2019. – Вып. 10. – 41 с.

**Главный редактор:**

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

**Редакционная коллегия:**

Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т. П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Шерайзина Р. М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И. А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т. С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург);

Штец А. А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В. И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Болотова М. И., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);

Егорова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Вовк Е. В., кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

**Учредитель:**  
**ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет**  
**имени В. И. Вернадского»**

© Изд. АНС «СибАК» (г. Новосибирск), 2019 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2019 г.

Все права защищены.

*доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений Абрамова Ирина Евгеньевна  
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск);  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Шишмолина Елена Петровна  
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)*

**Постановка проблемы.** В условиях повсеместного и широкого применения коммуникативного подхода в рамках дисциплины «Иностранный язык» для студентов-нелингвистов обучению письму как виду речевой деятельности уделяется существенно меньше времени, либо, при условии малой сетки часов, совсем не уделяется. Однако полностью игнорировать данный аспект невозможно, так как академическое и деловое письмо являются частью иноязычной коммуникативной компетенции современного специалиста и занимает важное место в профессиональной и научной деятельности. На кафедре иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета разработан системный подход в обучении письму всех студентов, проходящих обучение на кафедре. Составными компонентами данного подхода являются тренинги по написанию резюме и сопроводительного письма к нему, что востребовано в реальной жизни современных студентов и выпускников. Цель статьи – описать практический курс по написанию CV/резюме и мотивационного письма как одного из элементов обучения письменной коммуникации студентов неязыковых специальностей.

**Изложение основного материала исследования.** Обучение написанию CV/резюме. На начальном этапе обучения студентам предлагается рассмотреть различные коммуникативные ситуации, возникающие в условиях академической мобильности как важного фактора личностного и профессионального развития, обуславливающего необходимость применения своих знаний и умений в условиях реальной жизни: 1) поиск международного гранта для проекта, 2) подача заявки на стипендию для обучения за рубежом, 3) устройство на работу в интернациональную компанию, 4) волонтерская программа. Во всех подобных ситуациях соискатель должен подготовить письменное резюме (CV) и сопроводительное письмо, поясняющее цель написания резюме. В этой связи учащимся дается задание самостоятельно изучить сходства и различий в терминах CV и резюме: в России их часто употребляют как синонимы, однако в международной практике это могут быть разные формы предоставления информации о себе. В США и английской Канаде чаще употребляется слово "резюме", под которым в коммерческом секторе экономики подразумевается краткая информация о соискателе на одной - двух страницах. Термины "CV", curriculum vitae (а также "vita" - краткая автобиография) используют обычно в сфере искусства, образования и науки и понимают под ними более развернутые сведения, включающие всю историю карьеры, творческий путь, особые достижения, перечень публикаций, награды и т.п. Иногда к CV прилагают даже образцы работ. В Великобритании, Ирландии, Новой Зеландии, а также во французской Канаде и многих других странах о "CV" говорят чаще, чем о "резюме", но имеют в виду, главным образом, обычное резюме, в котором соискатель пишет лишь о самом важном.

Важная роль в курсе отводится знакомству со структурой резюме как документа, по которому принимается решение о дальнейшей судьбе заявителя. Чаще всего ведущая роль при просмотре резюме принадлежит визуальным средствам и логике подачи информации, поэтому решающее значение имеет именно структура документа. Правила структурной организации резюме:

- чёткая визуальная иерархия и размещение информации в соответствующих разделах, то есть там, где специалисты по кадровым вопросам ожидают её найти.
- предоставление достаточного объёма информации, соответствующей предъявляемым требованиям.

В зависимости от запроса работодателя или работодателя требования к представляемому резюме могут варьироваться от краткого резюме с целью попасть на очное собеседование (для соискателей в области бизнеса, промышленности, правительственных и некоммерческих рабочих мест в колледже Бейтса г. Мэн) до подробного резюме в две - три страницы для аспиранта или даже в семь - восемь страниц для претендента с большим профессиональным опытом в университете штата Сан-Франциско. Подобные требования предъявляются, в основном, в ходе отбора соискателей на получение места для обучения в аспирантуре, стажировки, гранта, стипендии или в случае отправки резюме специалистом в зарубежные компании без указания конкретной должности. Таким образом, профессионально составленное резюме представляет собой первый контакт с потенциальными работодателями, демонстрирует навыки соискателя и может легко стать причиной неудачи, если оно не подготовлено должным образом.

Далее, на втором этапе курса, обучающиеся знакомятся с лучшими технологиями и методиками написания резюме и сопроводительного письма [1] и изучают основные их виды: хронологический тип, резюме с акцентом на навыки в качестве элементов структуры, академический тип резюме [2]. Особое внимание при подготовке уделяется стилю написания резюме. Например, при указании своих контактных данных целесообразно указывать в адресе электронной почты свое имя (в формате ivanov@mail.com), поскольку необычные и творческие имена могут вызвать отрицательную реакцию у работодателя. Резюме является своего рода маркетинговым инструментом, в котором следует избегать расплывчатых и общих формулировок. Даже если у претендента небольшой профессиональный опыт, его можно представить таким образом, что работодатель будет уверен в компетентности и уникальных способностях заявителя: например, вместо формулировки «работал на компьютере» можно использовать фразу «разработана новая база данных». Одним сложным вопросом при написании резюме является пункт о личных качествах и дополнительная информация о соискателе. Для написания этой части документа требуется проявить умение подчеркнуть нужное и умолчать о лишнем. Одной из распространённых ошибок является описание хобби, не связанное с предполагаемой должностью: например, для сотрудника отдела кадров аудиторской фирмы неважно увлечение садоводством или рыбалкой, при этом хорошим вариантом станет такое увлечение, как чтение профессиональной литературы (с обязательным указанием наименований) или участие в профильных

конференциях. Также не стоит писать в резюме о своих привычках. В Таблице 1 представлены рекомендации для студентов по описанию своих личных качеств.

Таблица 1

**Рекомендации по заполнению раздела «Личные качества»**

Нерекомендуемый вариант	Рекомендуемый вариант
<b>Личностные характеристики</b>	
Общительность/ коммуникабельность	Строю межличностные отношения на принципах взаимоуважения
Стрессоустойчивость	Умею избегать и регулировать конфликты на рабочем месте и в общении с клиентами
Дисциплинированность	Выполняю все требования руководства
Целенаправленность	Всегда достигаю поставленной цели
Способность к обучению	Постоянно повышаю свою квалификацию, регулярно посещаю семинары и курсы
<b>Специальные навыки</b>	
Знание иностранного языка	Уровень владения английским языком - продвинутый (получен сертификат); стажировался в Англии; читаю литературу по специальности на иностранном языке
Пользование ПК	Закончил курсы Adobe Photoshop
<b>Дополнительное образование</b>	
Все курсы с момента окончания школы	Только курсы по направлениям, связанным с желаемой вакансией
<b>Награды и достижения</b>	
Не относящиеся к будущей работе	Только характеризующие претендента на должность: сертификаты участия в профессиональных конкурсах и выставках

Стиль написания резюме может способствовать тому, чтобы выделиться среди других конкурентов, поэтому на завершающем этапе подготовки документа следует проверить, насколько полно он отражает основные навыки, опыт, качества и достижения; имеет ли четкую структуру содержания и достаточный объём. Кроме того, целесообразно критически посмотреть на уже готовое резюме и ответить на контрольный вопрос: есть ли в нем то, что требует грантодатель или работодатель и сможет ли он увидеть все достоинства за 20 секунд, чтобы пригласить соискателя на собеседование? Этот этап работы с успехом проходит в виде ролевой игры «Job Interview», в ходе которой студенты оценивают резюме друг друга с точки зрения работодателя.

Ниже в таблице 2 представлено резюме студента ПетрГУ, составленное с учетом вышеперечисленных рекомендаций в рамках обучения навыкам написания эффективных CV.

Таблица 2

**Резюме студента ПетрГУ**

<p><b>Anastasia Ivanova</b> 25 XXX street, Petrosavodsk, Russia. Phone: +790XXXXXX E-mail: xxxxxxxx@gmail.com</p>
<p><b>Personal Statement:</b> Hard-worker, perfectionist, responsible, fast learner. Communicable and polite, have experience working with people. Ambitious, creative, always open to something new, can bring new ideas</p>
<p><b>Education:</b> 2016-2020 Petrozavodsk State University. Institute of History, Political and Social Sciences. Bachelor's degree in History of International Relationships Modules:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diplomatic English</li> <li>• History of International Relationships</li> </ul> </p>
<p><b>Personal achievements:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Winner of PetrSU Machine translation editing Olympiad "Intelligence – Human vs Machine" in 2018</li> <li>• Awardee of Technology Municipal Olympiad in 2015</li> <li>• Winner of the Museum of Fine Arts of Karelian Republic's art competition «A healthy mind in a healthy body» in 2013</li> <li>• Awardee of Education Development Center's art competition «Earth is our home» in 2013</li> <li>• Awardee of World Art Culture Municipal Olympiad in 2013</li> <li>• Winner of All-Russian competition «The Golden Fleece» in 2011</li> <li>• Winner of Karelenargo's art competition «Firefly» in 2011</li> </ul>
<p><b>Qualifications:</b> June 2018 Palaeography Practicum in St. Petersburg Institute for History of the Russian Academy of Sciences.</p>
<p><b>Additional information:</b> <b>Languages:</b> Russian (native), English (advanced), Latin (basic) <b>IT:</b> Adobe Photoshop, Microsoft Office</p>

**Personal interests:** Modern European history (17th-19th centuries), history of travelling and international relations, history of costume, art and art history, animation, architecture, travelling, intercultural communications, languages  
**Skills and hobbies:** digital art, traditional art, crafts, writing

**Выводы.** В заключении следует отметить, что студенты как бакалавриата, так и магистратуры в целом положительно воспринимают курс по обучению написанию CV и сопроводительного письма, так это практико ориентированная и полезная деятельность, способствующая академической и профессиональной мобильности учащихся, их карьерному росту, а также повышающая эффективность межкультурной коммуникации. Кроме того, данный курс помогает совершенствовать универсальную коммуникативную компетенцию студентов-нелингвистов в письменной речи, что необходимо для работы в конкурентной профессиональной среде.

**Аннотация.** Иноязычная коммуникативная компетенция способствует повышению профессиональной и академической мобильности, которая стала жизненно необходимым качеством современного успешного человека, давая возможность найти работу в международных компаниях, обучаться в зарубежных университетах. Первым шагом на пути к поставленной цели является грамотно составленное резюме и сопроводительное письмо. В статье описывается опыт решения данной задачи посредством организации обучения написанию CV и мотивационного письма как одного из элементов письменной коммуникации студентов неязыковых специальностей.

**Ключевые слова:** мобильность, академическое письмо, коммуникативная компетенция.

**Annotation.** Foreign language communicative competence contributes to the professional and academic mobility, which has become a vital quality of highly successful people. It gives an opportunity to study abroad or to find and apply for an international job. The first step towards this goal is an eye-catching resume and a great cover letter. The article describes the experience of solving this problem through the training in resume writing and motivation letter as one of the elements of written communication of non-linguistic students.

**Keywords:** mobility, academic writing, communicative competence.

**Литература:**

1. How to write an effective CV: The do's and don'ts [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.roberthalf.co.uk/advice/cv-and-cover-letters/how-write-effective-cv-best-practice-tips-job-success> (дата обращения: 06.10.2019)

2. Writing an effective CV and Covering Letter: University of Birmingham. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://intranet.birmingham.ac.uk/as/employability/careers/apply/cv/index.aspx> (дата обращения: 06.10.2019)

УДК 371

**ПАРТНЕРСКИЙ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ШКОЛЫ И ТЕАТРА И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ШКОЛА-ТЕАТР-ВМЕСТЕ!»**

*заместитель директора по учебной работе Бойкова Ольга Александровна  
Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение дополнительного образования  
«Детский театр танца Бориса Эйфмана» (г. Санкт-Петербург)*

**Постановка проблемы.** Сегодня общемировые тренды, такие как глобализация, информатизация, виртуализация и плюрализм, настойчиво выдвигают на повестку дня понимание того факта, что школьное образование не может быть ограничено только рамками учебных дисциплин, которые чаще всего не дают интегративного представления о мире в той степени, которое требуется для «вращения» конкурентоспособного и успешного человека. С точки зрения, органичного дополнения общего образования внеаудиторными занятиями, интересен опыт культурно-образовательных проектов школы и театра, которые обладают исключительно высоким педагогическим потенциалом для процесса формирования художественной картины мира учащихся подросткового возраста. На необходимость формирования художественной картины мира как интегральной характеристики личности, части общей картины мира, выраженной в художественно-образном и эмоционально-чувственном мышлении человека, отражающей мировоззренческие и ценностные установки, указывают документы, регламентирующие организацию современного образовательного процесса (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина, ФГОС).

Реализация культурно-образовательного проекта школы и театра как специально организованного процесса, объединяющего усилия представителей профессиональных сфер: образования и искусства, позволяет формировать художественную картину мира учащихся, посредством вовлечения подростков в новые сферы жизнедеятельности. Данная консолидация позволяет получить выраженный синергетический эффект, соотносимый с результативностью учебной программы. Наиболее перспективны подобные проекты для учащихся подросткового возраста, как важного периода в жизни человека.

В качестве отличительных особенностей подросткового возраста выделяют следующие характеристики: снижение познавательного интереса, проблемы с адекватной саморефлексией [1], коммуникацией вне режима «on-line», эстетическими предпочтениями, отсутствие критического мышления и эмоционального интеллекта. Все это может быть существенно компенсировано активным исследованием новых сфер деятельности через «живое и непосредственное» общение в рамках партнерских проектов школы и театра. Участие в подобных проектах требует от школьников освоения и применения новых знаний и практических навыков, умения сотрудничать с творческими людьми, педагогами, сверстникам. В ситуациях совместного и индивидуального творчества участники проекта открывают новые стороны своей личности и глубинные возможности для развития и формирования необходимых ключевых навыков XXI века (коллаборация, критическое мышление, креативность, коммуникативность) [3].

**Изложение основного материала исследования.** Проект «Школа-театр-вместе!», реализованный в условиях социального партнерства Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения

средней общеобразовательной школы № 14 Невского района Невского района Санкт-Петербурга и Санкт-Петербургского государственного детского музыкального театра «Зазеркалье», является комплексным подходом к организации формирования художественной картины мира учащихся подросткового возраста. Экспериментальный проект был реализован в насыщенной культурно-образовательной среде театра и школы, в течение четырех месяцев (с февраля по май 2018 г.). Цель проекта-формирование художественной картины мира подростков через вовлечение их в совместную исследовательскую, творческо-художественно-образовательную практику в триаде: учитель-ученик-представитель театральной профессии.

Участниками проекта стали подростки 14-17 лет (учащиеся ГБОУ Школы № 14 Невского района Санкт-Петербурга): тридцать 30 человек-в экспериментальной группе и тридцать-в контрольной. В процессе работы осуществлялся педагогический мониторинг уровня сформированности компонентов художественной картины мира учащихся (аксиологический, эмоционально-чувственный, когнитивный, творческо-деятельностный, коммуникативный, эстетический, рефлексивный) [2] на основании диагностического анкетирования, анализа «дневников участника проекта», результатов деятельности и экспертной оценке творческих продуктов учащихся подросткового возраста, в соответствии с разработанными критериями и показателями.

На первом этапе эксперимента подразумевалась работа с представителями творческих профессий на базе театра. Данный этап позволил получить не только теоретические знания в области театрального искусства, но и непосредственное практическое закрепление материала на совместных занятиях под руководством представителей театра и педагога школы. Участие педагога в данных занятиях было в позиции «обучающегося» в теоретической части и «помогающего» при выполнении творческого задания в дальнейшем. Таким образом, в течение первого этапа проекта, участники экспериментальной группы посещали образовательные лекции, мастер-классы, экскурсии, актерские тренинги, спектакли, репетиции профессиональных актеров театра и студентов Российского государственного института сценических искусств. Важным механизмом формирования художественной картины мира в рамках проекта стала возможность для учащихся взаимодействовать друг с другом, с представителями театральных профессий, педагогами школы.

После завершения первого этапа, организовывалось обсуждение хода проекта с точки зрения его результативности, намечалась дальнейшая работа уже на базе образовательного учреждения. На втором этапе работы осуществлялась самостоятельная работа учащихся над творческой продуктом-театральной постановкой. На данном этапе педагог школы и представитель театра оказывали консультации экспериментальной группе, осуществляли контроль, оценку индивидуальных достижений учащихся.

Потенциал культурно-образовательной среды школы и театра-был раскрыт через диалогический характер занятий и взаимодействия друг с другом, педагогами, представителями творческих профессий. Это позволило подросткам получить знания в области различных видов искусств, овладеть новыми видами творческой деятельности, получить навык восприятия и анализа театральных постановок.

Важной составляющей занятий были включения различных тренингов и упражнений на командообразование, межличностную коммуникация, правила интервьюирования, развитие артикуляционного аппарата учащихся и т.д. В рамках проекта учащимся предлагался ряд творческих заданий (написание сценария, текста конференса, реплик героев, подбор музыкального, сценического оформления, изготовление афиши, костюмов и т.д.). Вместе с тем, проект показал, что самостоятельно справиться с заданием смогли лишь два из тридцати участников (менее 7 %), остальные- обратились за помощью к педагогу школы. Также выполнение задания показало не умение учащихся придерживаться выбранной концепции творческого продукта, его стилистике.

В ходе экспериментальной работы была поставлена задача по формированию навыков саморефлексии у учащихся, в том числе и через анализ собственной деятельности и творческих продуктов.

В ходе одного из занятий участники проекта получили задание, посетив спектакль, выбрать героя постановки, который в чем-то схож с восприятием себя, и который наиболее точно отражает их представление о своем «Я» (соответствует актуальному психоэмоциональному состоянию) или выбрать героя, которого можно противопоставить себе. Подростки, в ходе обсуждения, зачитывали свои мысли, разгадывали личностные черты друг друга, делали предположения и формировали собирательные образы театральных героев, дополняющие и раскрывающие более полно особые проявления их собственных характеров. Педагогом отмечался рост активных эмоционально- окрашенных высказываний о себе, о сверстниках, взрослых наставниках, что является свидетельством актуализации процессов саморефлексии, прогрессии самосознания. Таким образом, происходил самоанализ подростком своей личности, личностных особенностей через призму персонажа театральной постановки. Для примера можно привести следующие высказывания:

*Алина Д.: Мне кажется, я похожа на главную героиню. Я такая же беззаботная, легкая девушка, как и она. К сожалению, я не думаю, как она о будущем, хотя сегодня я тоже задумалась, какой хочу видеть свою семью, своего мужа.*

*Руслан Р.: Мне понравился юноша. Понравилось, что он не боится быть смешным. Я не такой. А жаль! Я очень боюсь, что надо мной будут смеяться. Что я кому-то покажусь глупым. Еще он очень остроумный, а я долго ищу слова и не могу грамотно говорить. Хотел бы я научиться говорить так, чтобы меня слышали!*

*Малика Б.: Главная героиня мне понравилась, но я на нее не похожа. Хотя, может только тем, что тоже люблю петь и танцевать. Она более правильная, думает о будущем, планирует его, говорит о важности образования. Я думаю, мне уже стоит тоже более серьезно отнестись к предстоящим экзаменам в следующем году.*

Результаты проекта «Школа-театр-вместе!» были представлены учащимися на сцене Санкт-Петербургского государственного детского музыкального театра «Зазеркалье» в виде коллективной театральной постановки-спектакля «Классная опера», а также презентации индивидуальных творческих продуктов.

Для проверки достоверности личностных изменений участников проекта был проведен сравнительный анализ экспериментальной группы с контрольной. Анализ показал следующее: по исследуемым параметрам в контрольной группе на момент окончания проекта, значимых изменений выявлено не было, тогда как в экспериментальной группе, изменения в сторону положительной динамики произошли во всех компонентах художественной картины мира учащихся.

**Выводы.** Таким образом, учитывая выраженную результативность по всем составляющим проекта, и вместе с тем незначительный срок реализации, можно сделать несколько выводов:

- многие подростки впервые были задействованы в интенсивную программу совместного сотворчества в триаде: педагог-ученик-представитель театральной профессии. Более 89% учащихся высказали желание продолжить работу в следующем подобном проекте и отметили необходимость присутствия творчества в жизни человека;

- педагогами школы была признана более высокая творческая, познавательная и коммуникативная активность учащихся в театре, чем в школе;

- участники проекта получили опыт саморефлексии через восприятие героев театральных постановок, их поступков и ситуаций, а также собственной деятельности;

- учащиеся смогли попробовать свои силы в разнообразных художественно-творческих практиках;

- в плане межличностной коммуникации, навыков публичных выступлений, подросткам удалось улучшить свои внутренние ощущения, за счет прямого доверительного общения в ходе проекта.

Анализ полученных нами данных доказывает действенность и эффективность разработанной нами программы формирования художественной картины мира учащихся в условиях социального партнерства школы и театра. Проведенное исследование позволило сделать вывод, что образовательная среда школы и театра создает благоприятные условия для формирования художественной картины мира учащихся. Представленный опыт может быть внедрен как система работы образовательного учреждения с различными социокультурными партнерами.

**Аннотация.** Педагогический потенциал культурно-образовательного проекта школы и театра рассмотрен в статье с точки зрения эффективной формы формирования художественной картины мира учащихся как части общей картины мира и эстетического сознания. На примере проекта «Школа-театр-вместе!» показана перспективность партнерских проектов школы и театра с позиции личностного развития учащихся старшего подросткового возраста, в основу которого был положен мировой опыт использования потенциала театра и его творческих художественно-образовательных практик. Раскрыто положительное влияние проекта на повышение уровня сформированности художественной картины мира учащихся посредством диагностического материала. Выводы, представленные в статье, могут быть использованы при организации проектной деятельности учащихся старшего подросткового возраста.

**Ключевые слова:** культурно-образовательный проект, социальное партнерство, школа и театр, формирование художественной картины мира, творческая деятельность, рефлексия.

**Annotation.** Pedagogical potential of cultural-educational project of the school and theatre are considered in the article from the viewpoint of effective formation of the artistic picture of the world of students as part of the overall picture of the world and aesthetic consciousness. On the example of the project «School-theater-together!» the prospects of partnership projects of the school and the theater from the position of personal development of students of older adolescence, which was based on the world experience of using the potential of the theater and its creative artistic and educational practices, are shown. The positive impact of the project on improving the level of formation of the artistic picture of the world of students through diagnostic material is revealed. The conclusions presented in the article can be used in the organization of project activities of students of older adolescence.

**Keywords:** cultural-educational project, social partnership, school and theater, the formation of an artistic picture of the world, creative activity, reflection.

#### **Литература:**

1. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка / Е.Д. Божович. - М.: Знание, 1979. - 40 с.

2. Бойкова О.А. Социокультурное партнерство школы и театра в рамках культурно-образовательного проекта // Мир науки, культуры, образования. СПб, № 5(60), 2016, С. 34-36.

3. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» «4К: измерение критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ioc.hse.ru/monitoring/4k>, (дата обращения: 25.09.2019).

УДК 371

### **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Бузинская Яна Михайловна  
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)*

**Постановка проблемы.** Выпускник филологического факультета педагогического вуза на современном этапе должен быть грамотным языковедом, умелым собеседником, творческой и толерантной личностью, гуманистически направленным педагогом. Важными средствами формирования такого интегрированного специалиста является профессионально концентрированное содержание его обучения, гуманистическая векторность методов усвоения этого содержания, учет мирового опыта филологической подготовки студентов, направленность на формирование профессионально важных качеств будущего специалиста [1].

**Изложение основного материала исследования.** «Содержание профессиональной подготовки будущих учителей-филологов по соответствующим специальностям для разных образовательно-квалификационных уровней определяется стандартами высшего педагогического образования и, учитывая ее особенности, предполагает фундаментальную, психолого-педагогическую, методическую, информационно-коммуникационную, практическую и социально-гуманистическую подготовку» [3, с. 20]. Согласно данным стандартам, новые требования к качеству профессиональной подготовки будущего учителя иностранного

языка имеют непосредственное отношение к уровню сформированности у него профессиональной компетентности.

Так, на современном этапе развития высшего профессионального образования ведущим концептуальным подходом его осуществления признан компетентностный. Говоря о будущих филологах, в данном ключе стоит подчеркнуть, что, согласно позициям компетентностного подхода, целью вузовской подготовки студентов является формирование профессиональной компетентности и других значимых компетентностей и компетенций.

Анализ научного наследия многих ученых (Е.П. Белозерцева, Б.С. Гершунского, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.И. Иванова, В.А. Сластенина, Г.П. Щедровицкого) позволяет утверждать о приоритетности рассмотрения формирования профессиональной компетентности будущих педагогов, в том числе и филологов, тогда как коммуникативная компетентность будущего учителя иностранного языка часто остается без внимания исследователей.

Сегодня социокультурное пространство высшего педагогического образования должно обеспечивать развитие языкового и культурного потенциала личности, особенно в условиях связи будущей профессиональной деятельности по коммуникативной сфере и филологической профессии.

Необходимость формирования анализируемой в данном исследовании компетентности будущих филологов иностранного языка в процессе изучения ими специальных дисциплин вызвана такими ведущими противоречиями:

- между требованиями, предъявляемыми к компетентности будущих филологов иностранного языка на этапе интеграции в международное образовательное пространство, и качеством профессиональной подготовки педагогов в высшей школе в процессе изучения специальных дисциплин;
- между осознанием педагогикой значимости формирования коммуникативной компетентности будущих иностранных филологов и недостаточным количеством научно-методических разработок в этой области;
- между личностными потребностями будущих педагогов иностранного языка в совершенствовании собственной коммуникативной компетентности и ограниченностью возможностей традиционной системы профессиональной подготовки в данном направлении;
- между необходимостью включения языкового компонента в квалификационные характеристики специалистов педагогического и филологического профиля и слабой ресурсной обеспеченностью этого процесса в системе профессиональной подготовки в высшей школе.

Вслед за И.А. Зимней, будем рассматривать компетентность как «основанную на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека» [2, с. 55-56].

На этой основе коммуникативную компетентность в рамках данного исследования будем понимать, вслед за В.М. Ростовцевой, как «совокупность знаний, навыков, умений и качеств (личностных и профессионально значимых), а также способность к присвоению новых знаний и опыта и готовность к их реализации на практике» [5, с. 635].

По мнению А. М. Машрабековой, показателями коммуникативной компетентности студента является наличие у него развитых умений, а именно:

- реализовывать речевые намерения, позволяющие установить контакт и взаимопонимание с другими людьми;
- информировать и убеждать их;
- воздействовать на знания и умения других людей.

Система показателей коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка также включает владение набором речеорганизующих формул, необходимых для совершения вербальных процедур: начинать/продолжать/завершать диалог, перехватывать инициативу, изменять тему разговора и т. д. [4].

По мнению А.М. Машрабековой, «специфика иностранного языка как учебного предмета состоит в том, что преподаватель должен обеспечить построение учебного процесса на коммуникативной основе с целью обеспечить практическое овладение учащимися иностранным языком с учетом возможных ситуаций будущего педагогического общения. Выполнение этой задачи требует особого, профессионального обучения студентов иностранному языку» [4, с. 558].

Исследовательница подчеркивает, что перед методикой обучения иностранному языку на современном этапе стоит задача выявления и реализации оптимальных условий обучения в следующих системах:

- преподаватель – студент;
- преподаватель – студенческая группа;
- студент – студент.

Именно такой подход, по мнению А.М. Машрабековой, позволит сделать процесс обучения иностранному языку максимально коммуникативно-ориентированным [4].

**Выводы.** Эффективность формирования изучаемой в данном исследовании компетенции, по нашему мнению, может быть достигнута при обеспечении в практике высших педагогических учебных заведений следующих педагогических условий:

- создание коммуникативной образовательной среды на основе личностно-ориентированного и развивающего обучения, предусматривающего ориентации форм, методов, средств, характера взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса на личность студента во время профессиональной подготовки, направленной на развитие опыта общения будущих учителей иностранного языка;
- реализация межпредметных связей циклов психолого-педагогических, фундаментальных и профессионально ориентированных дисциплин.
- системное использование педагогической диагностики в профессиональной подготовке учителей.

Соблюдение первого условия основывается на обеспечении субъект-субъектных отношений между всеми участниками образовательного процесса и предполагает такую организацию обучения, когда профессиональная подготовка будущего филолога происходит непосредственно в реальной или смоделированной коммуникативной деятельности.

Учет второго педагогического условия предусматривает комплексный подход к процессу профессиональной подготовки будущих филологов, реализация которого позволяет выделить как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами.

Реализация третьего педагогического условия обеспечивает взаимодействие преподавателя и студентов и позволяет получать информацию о ходе обучения, достижениях и проблемах в овладении профессиональными знаниями, умениями и навыками.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в высшей школе. В работе обоснован компетентностный подход как ведущая концептуальная основа реализации профессионального образования будущих филологов иностранного языка. Согласно принципам и стратегиям компетентностного подхода, целью реализации профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка является формирование их профессиональной компетентности, а также ее составляющих, ключевой из которых является коммуникативная компетентность. В статье изучена сущность феномена коммуникативной компетентности филолога иностранного языка, определены основные педагогические условия ее формирования.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка, компетентностный подход, компетентность, коммуникативная компетентность, методика обучения иностранному языку, педагогические условия.

**Annotation.** The article is devoted to the study of the problem of professional training of future teachers of a foreign language in higher school. The article substantiates the competence approach as the leading conceptual basis for the implementation of professional education of future philologists of a foreign language. According to the principles and strategies of the competence approach, the purpose of the implementation of professional training of future teachers of a foreign language is the formation of their professional competence, as well as its components, the key of which is communicative competence. The article studies the essence of the phenomenon of communicative competence of a philologist of a foreign language, defines the basic pedagogical conditions of its formation.

**Keywords:** professional training of future teachers of a foreign language, competence approach, competence, communicative competence, methods of teaching a foreign language, pedagogical conditions.

#### **Литература:**

1. Балыхина, Т.М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога: методические проблемы обучения русскому языку: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – С. 71-74.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Издательство «Просвещение», 1991. – 222 с.
3. Коваль В.А. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в научной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 20-23
4. Машрабекова А.М. Современные подходы в формировании коммуникативной компетенции будущего преподавателя иностранного языка // Молодой ученый. – 2014. – №1. – С. 557-559.
5. Ростовцева В.М. Парадигмальные научно-педагогические ориентиры совершенствования процесса подготовки преподавательских кадров для инновационного университета // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15, № 2-3. – С. 635-637.

УДК 159.9

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПРИНЯТИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: РИСКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*магистрант Конкина Евгения Андреевна  
Институт педагогики и психологии*

*Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбурге)*

**Постановка проблемы.** Поступление в школу знаменует собой важный этап в развитии личности ребенка. В новых условиях при включении в новую учебную деятельность у обучающегося активно развивается интеллектуальная сфера. Обучение в классе реализуется в новой системе отношений, в которой приоритетную роль для ученика играет учитель. Отношения «учитель-учащийся» в начальной школе является центральным системообразующим фактором, лежащим в основе взаимодействия всех участников образовательного процесса. Как отмечает В.Е. Каган и др., именно учитель своим отношением регулирует отношение одноклассников и их родителей к конкретному обучающемуся [5]. Позиция педагога имеет во многом определяющее значение: эмоциональное принятие учителем ребенка, равно как и эмоциональное отвержение, усваивается и транслируется другими учащимися, а также их родителями. В связи с этим, эмоциональное принятие ученика учителем рядом ученых определяется как первостепенное условие, позволяющее сохранить психологическое здоровье и раскрыть потенциал, в т.ч. и интеллектуальный.

**Изложение основного материала исследования.** В психологическом словаре под принятием понимается такое отношение к ребенку, которое характеризуется заботой, пониманием внутреннего мира, терпимостью к его индивидуальным особенностям и пр. Проявления эмоционального принятия многообразны: улыбка при обращении к ребенку; ласковый, добрый взгляд, употребление имени ребенка. В случае выраженного эмоционального принятия неудачи ребенка не раздражают учителя, а вызывают сопереживание, желание помочь. Эмоциональное принятие является механизмом эмоциональной поддержки и важнейшим источником эмоционального благополучия учащихся, способствует успешной адаптации к школе, становится одним из факторов сплочения класса и общего благоприятного психологического климата.

Эмоциональное отвержение подразумевает такое отношение к ребенку, которое характеризуется недостаточным эмоциональным контактом, нечувствительностью к состояниям и потребностям ребенка. Эмоциональное отвержение обучающегося во многом взаимосвязано с его школьной успеваемостью. Тот учащийся, который снижает учебный рейтинг класса, не демонстрирует необходимые компетенции и достижения, начинает восприниматься учителем как «помеха», что часто сопровождается негативной эмоциональной оценкой, эмоциональным неприятием такого ребенка. Эмоциональное отвержение слабоуспевающего ребенка ведет к негативной оценке всей личности, что подмечал еще Б.Г. Ананьев [3]. А,

например, Л.М. Путьто в своем исследовании показывает, что учитель предпочитает успешных обучающихся и именно их характеризует положительно [10]. У неуспевающих же учитель реже видит положительные качества. То есть, по данным Л.М. Путьто, оценка учителем обучающегося как слабоуспевающего переносится на оценку всех способностей такого ученика, его характер и внешность независимо от объективных его характеристик. Восприятие личности обучающегося таким образом обуславливается его успеваемостью [10]. В результате, несовершенство ученика, его ошибки и промахи раздражают учителя, вызывают критику (вплоть до оскорблений). Может возникнуть и парадоксальная эмоциональная реакция в отношении такого ребенка – радость, злорадство в ответ на его переживания. В случае эмоционального отвержения ребенка учителем, подобное отношение начинают транслировать другие учащиеся и их родители. Наличие ребенка, которого в классе не принимают, эмоционально отвергают, вызывает стратификацию, что нарушает психологический климат, осложняет межличностные отношения и становится источником эмоционального неблагополучия, фактором, негативно влияющим на учебу и социально-психологическую адаптацию как отвергаемого обучающегося, так и всего класса в целом.

Таким образом, социальная среда, в которой находится и развивается отвергаемый обучающийся, становится для него эмоционально негативной, травмирующей, выступает источником эмоционального напряжения, разрушает эмоциональное здоровье, указывает Е.Б. Лактионова [8]. В соответствии с социокультурным механизмом взаимодействия взрослого и ребенка, описанным Л.С. Выготским, такая социальная среда становится источником развития негативных личностных особенностей [4]. Обучающиеся, которые находятся в такой социальной ситуации, испытывают сложности адаптации, их тяготит пребывание в школе, создаются предпосылки для развития личностной и социальной тревожности, низкой самооценки, замкнутости, снижается как двигательная и интеллектуальная активность. Пребывая в эмоционально негативной социальной среде, обучающиеся не могут в полной мере раскрыть свой интеллектуальный потенциал, т.к. известна зависимость результативности учебной деятельности от самочувствия личности в коллективе (Н.П. Аникеева, Э.П. Кожевникова и др.) [6].

Несмотря на доказанную значимость эмоционального принятия в системе отношений «учитель-обучающийся», современные требования к учителю сосредоточены на обеспечении высокого уровня сформированности компетенций, работы по ФГОС. С.В. Пазухина указывает на все более явные тенденции дегуманизации образования, когда интеллектуальное развитие, достижения и компетенции учащегося становятся приоритетными для школы и учителя, и вытесняют собой теплое, эмоционально положительное отношение, безусловное принятие [9]. Еще более остро проблема эмоционального принятия-отвержения встает в условиях инклюзивного образования. В инклюзивном классе, когда учитель работает с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), значение эмоционального принятия обучающегося с ограниченными возможностями здоровья существенно возрастает. Согласно федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Характеризуя учащихся с ОВЗ, исследователи отмечают ряд их особенностей: им сложно работать самостоятельно, необходим внешний контроль, они с трудом включаются в учебную работу, их познавательный интерес снижен, а познавательная активность неустойчива. Учащиеся с ОВЗ затрудняются в выполнении многошаговых инструкций и алгоритмов, испытывают сложности переноса усвоенного знания в новые условия. В системе межличностных отношений учащиеся с ОВЗ характеризуются непониманием и неготовностью слушать и слышать учителя, ориентироваться на него, такие учащиеся переживают из-за критики, негативной отметки, реагируя на нее лично, как дошкольник. Для учащихся с ОВЗ характерны тревожность, неадекватная самооценка. У них недостаточен опыт конструктивного общения со сверстниками и взрослыми (Е.С. Фоминых и др.) [11]. Выделенные особенности детей с ОВЗ создают трудности при обучении, что становится источником эмоционального неприятия такого ребенка учителем. Как отмечают в своих исследованиях Н.Ю. Алешина, Ю.А. Королева и др., до 70% учителей проявляют признаки эмоционального отвержения ребенка с ОВЗ, считая что лучше таким детям учиться в специализированных школах. Лишь 20% учителей мотивационно и эмоционально готовы работать с ребенком с ОВЗ [2; 7]. Мы полагаем, что даже если, пытаясь соответствовать «образу правильного учителя» вербально учитель положительно отзываясь о ребенке с ОВЗ, эмоциональные реакции в отношении такого ребенка преимущественно негативные, что не может не сказаться на эмоциональном и социальном состоянии такого учащегося. В связи с этим, С.В. Алёхина, М.Н. Алексеева в своей работе эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии включают в структуру психологической готовности учителя работать в условиях инклюзии с учащимися с ограниченными возможностями здоровья [1].

**Выводы.** Подводя итоги, сделаем ряд выводов. Во-первых, современные тенденции образования демонстрируют повышенное внимание интеллектуальному развитию учащегося и его компетенциям, и достижениям, одновременно с этим к эмоциональному отношению учителя к ученику нет четких однозначных требований. Это создает предпосылки для снижения значимости эмоционального благополучия учащегося. Если учащемуся сложно справиться со школьными требованиями, повышает риск негативных эмоциональных реакций со стороны учителя.

Во-вторых, для ребенка с ОВЗ необходимо создание специальных условий обучения, кардинально отличающихся от условий обучения ребенка без особенностей. В силу этого, эмоциональное принятие учителем такого ребенка осложняется. Такой ребенок воспринимается учителем как «помеха» достижениям его класса, возможный источник повышения физической и психологической нагрузки из-за необходимости специально готовиться и учитывать особенности такого ребенка на уроке.

Следовательно, можно говорить о том, что в условиях инклюзивного образования повышен риск эмоционального отвержения учителем обучающегося с ОВЗ, что становится фактором снижающим успешность его обучения, ведущим к нарушению социальной адаптации, развитию вторичных нарушений.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема эмоционального принятия-отвержения учителем обучающегося, его значение для развития личности ребенка. Анализируются риски нарушения эмоционального принятия учителем обучающегося с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** эмоциональное принятие-отвержение, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

**Annotation.** The article deals with the problem of emotional acceptance-rejection of the student by the teacher, its importance for the development of the child's personality. Risks of violation of emotional acceptance by the teacher of the student with HIA in the conditions of inclusive education are analyzed.

**Keywords:** emotional acceptance-rejection, learner with disabilities, inclusive education.

**Литература:**

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Алешина, Н.Ю. Готовность педагогического коллектива к работе с детьми, имеющими ОВЗ, как ключевая компетенция в условиях современного образования / Н.Ю. Алешина // Преемственность в образовании. Электронное периодическое издание. – 2015. – №7. – С. 1-5.
3. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М.: Книга по требованию, 2010. – 645 с.
5. Каган, М.С. Культурология детства в философско-педагогическом контексте / Избранные труды в VII томах. – Том II. – Теоретические проблемы философии. – СПб: ИД «Петрополис», 2006 г. – 660 с. – С. 678-682.
6. Кожевникова, Э.П. Проблема профессионального отчуждения педагогов в аспекте возникновения дисфункционального стереотипа эмоционального поведения / Э.П. Кожевникова // Образование и наука. – 2006. – №3. – С. 77-85.
7. Королева Ю.А. Готовность педагога к работе с обучающимися с ОВЗ как условие успешности инклюзивного процесса (на материале Оренбургского региона) / Ю.А. Королева // Вестник ТОГИРРО. – 2016. – №1. – С. 296-299.
8. Лактионова, Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов / Е.Б. Лактионова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – 40-54.
9. Пазухина, С.В. Диагностика ценностного отношения будущего педагога к детям с ослабленным здоровьем: программа и методики эмпирического исследования / С.В. Пазухина, Е.В. Панферова, С.А. Черкасова. – Тула: Изд-во Тулгу, 2012. – 196 с.
10. Путято, Л.М. Когнитивные аспекты общения учителя с учащимися различной успешности в обучении / Л.М. Путято // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 115-122.
11. Фоминых, Е.С. Психологические ресурсы лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор инклюзии в общество / Е.С. Фоминых // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 86-92.

УДК:378.146

## ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна  
Нижегородский государственный педагогический  
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);  
студентка Карташова Светлана Юрьевна  
Нижегородский государственный педагогический  
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);  
студентка Кадиленко Наталья Сергеевна  
Нижегородский государственный педагогический  
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** Анализ актуальных методологических подходов к оцениванию компетенций [1, 2, 12] показывает, что в современных условиях функция оценивания учебных достижений обучающихся приобретает новые смыслы. Ориентация вуза на формирование компетенций будущих специалистов должна сопровождаться изменением не только используемых образовательных технологий, но и способов оценки образовательных результатов обучающихся.

Требование измеримости в отношении компетенций, как предмета контроля результатов освоения основной образовательной программы, составляет трудность как в теоретическом, так и в практическом планах. Результаты оценки уровня сформированности компетенций необходимо выражать количественно, независимо от того, насколько просто или сложно компетенции поддаются оцениванию. Необходимо учитывать специфическую природу компетенций: они проявляются только в деятельности, потребуются не только средства и процедуры оценивания, но и создание условий для деятельности студентов, а также обеспечение мотивации этой деятельности.

Опыт российских вузов по оцениванию компетенций будущих бакалавров и магистров представлен в ряде публикаций [3, 9, 10]. Авторы выделяют следующие функции оценивания сформированности компетенций: диагностическую, заключенную в определении уровня освоения компетенции студента на данный момент; прогностическую, позволяющую определить основные тенденции формирования компетенций и спрогнозировать дальнейшие процессы; координирующую, направленную на выявление проблем, коррекцию учебного процесса с целью их решения; мотивационную, ориентирующую всех субъектов учебного процесса на самосовершенствование.

**Изложение основного материала исследования.** Рассмотрим подходы к оцениванию компетенций будущих магистров педагогического образования в дисциплинах, ориентированных на формирование готовности магистрантов к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина все будущие магистры педагогического образования изучают дисциплину «Информационные технологии в профессиональной деятельности» [7]. Цель дисциплины – создать условия для формирования ИКТ-компетентности педагога, определяющей его готовность решать профессиональные задачи с

использованием современных информационных и коммуникационных технологий, участвовать в построении цифровой среды образовательной организации. Формируемые компетенции: УК-2 - способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла; ПК-2 - способность применять современные интерактивные методы и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности [13].

Для оценивания сформированности указанных компетенций трудовые действия из профессионального стандарта педагога [11] необходимо сопоставить с задачами, к решению которых готовится выпускник, видами деятельности, необходимыми для освоения основной образовательной программы, и компетенциями, представленными в ФГОС ВО [13].

Для дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» выбрано трудовое действие из профессионального стандарта: участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды. Речь прежде всего идет о создании безопасной и комфортной цифровой образовательной среды.

Индикатор достижения компетенции ПК-2 и выбранного трудового действия: применяет электронные средства сопровождения образовательного процесса. Для его оценки предложены следующие оценочные средства: дискуссия «Плюсы и минусы информатизации образования» на форуме в электронной среде университета; практическая работа «Сравнительный анализ ИКТ-компетентности педагогов и обучающихся»; практическая работа «Создание каталога цифровых образовательных ресурсов»; практическая работа «Требования к цифровой образовательной среде»; творческое задание «Построение ментальной карты «Инновационные модели обучения с применением ИКТ».

Для каждого оценочного средства разработаны критерии оценивания. Например, требования к цифровой образовательной среде предлагается представить с помощью техники «Рыбий скелет», оценивание которого осуществляется по таблице:

Критерии оценки	Показатели	Оценка в баллах
1. Степень полноты выполнения работы	Схема предметной информационно-образовательной среды достаточно полная (не менее 15 элементов в «рыбьем скелете»). Выбран подходящий ИКТ-инструмент для представления схемы.	4
	12-14 элементов в «рыбьем скелете». Выбран подходящий ИКТ-инструмент для представления схемы.	3
	10-11 элементов в «рыбьем скелете».	2
	7-9 элементов в «рыбьем скелете».	1
	Менее 7 элементов в «рыбьем скелете».	0
	<b>Максимальный балл</b>	<b>4</b>

В дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности» большое внимание уделяется подготовке будущих магистров педагогического образования к организации проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды. Опыт такой подготовки представлен в 4, 5, 6, 8, 14, 15. Будущие магистры разрабатывают учебный проект по одной из тем для своей дисциплины, представляя портфолио на вики-сайте университета (<http://wiki.mininuniver.ru>). Портфолио содержит визитную карточку проекта; вопросы, направляющие проект; стартовую презентацию, публикацию о преимуществах проектного метода; пример продукта проектной деятельности обучающихся; материалы по оцениванию, материалы по сопровождению и поддержке проектной деятельности.

При оценивании проекта используется индикатор достижения компетенции УК-2 и выбранного трудового действия: использует методы и инструменты управления проектом для решения профессиональных задач. Критерии оценивания продукта проектной деятельности содержат критерии оценивания качества содержания проектной работы и качества представления продукта проектной деятельности (вики-статья, используемые сервисы). Качество содержания оценивается по формулировке цели и гипотезы исследования, выводам и результатам работы, по использованию разных методов исследования, по грамотному распределению ролей между участниками группы и т.п. Представление продукта проектной деятельности оценивается по разнообразию форм представления результатов, соблюдению авторских прав, творческому подходу к оформлению вики-статьи.

Приведем другой пример оценивания уровня сформированности компетенций будущих магистров. Одной из дисциплин, изучаемой, магистрантами направления «Педагогическое образование», профиль «Цифровая педагогика», является дисциплина «Профессиональные сетевые сообщества». Здесь оценивается сформированность компетенций ПК-3: способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научные исследования; УК-5: способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия. Для их оценивания разработаны следующие оценочные средства: практические задания «Знакомство с профессиональными сетевыми сообществами», «Средства и сервисы для построения сетевого профессионального сообщества», «Сетевые педагогические сообщества как форма профессионального развития педагога», «ИКТ инструменты для организации взаимодействия в рамках сетевого сообщества»; творческое задание «Моделирование сетевого сообщества». Для представления структуры сетевого сообщества предлагается использовать ментальную карту с обозначением целей и задач сообщества; используемых ИКТ-инструментов для размещения контента, организации взаимодействия, проведения сетевых активностей, сотрудничества и творчества. В критериях оценивания анализируется выбор сервиса для построения ментальной карты, выполнение требований к модели.

Каждое практическое задание оценивается по степени полноты выполнения работы. Например, в практическом задании «Сетевые педагогические сообщества как форма профессионального развития педагога» предлагается подобрать примеры использования различных форм такого профессионального развития (например, дистанционные мастер-классы, мастерские, семинары, круглые столы и т.п.) в сообществах: Новатор. Национальное общество технологий в образовании (<https://novator.team/>) и сообщество участников проекта «Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс непрерывного

развития ИКТ-компетентности педагога» (<http://www.moodle3.niro.nnov.ru/course/view.php?id=54>). В зависимости от количества подобранных примеров обучающийся может заработать от 5 до 8 баллов.

Полученные баллы по каждому оценочному средству суммируются, выявляется уровень сформированности каждой из компетенций.

**Выводы.** Из представленных примеров видно, что в процессе создания оценочного средства и формы его представления важным является требование о наличии ситуации, значимой для будущей профессиональной деятельности, поскольку только в процессе разрешения заданной ситуации возможно обнаружить реально выполняемые магистрантами действия. В зависимости от того, какие образовательные результаты планируется проверить, необходимо сформулировать критерии, четко указывающие на то, что должен сделать в данной ситуации обучающийся. И эти критерии должны быть открытыми для обучающихся.

**Аннотация.** В статье обсуждаются вопросы разработки инновационных оценочных средств для оценивания сформированности компетенций будущих магистров педагогического образования. Обсуждается разработка оценочных средств для дисциплин, ориентированных на формирование готовности магистрантов к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** компетенция, индикатор достижения компетенции, трудовые действия, средство оценивания.

**Annotation.** The article discusses the development of innovative assessment tools for assessing the formation of competencies of future masters of teacher education. The development of assessment tools for disciplines focused on developing the readiness of undergraduates to use information and communication technologies in professional activities is discussed.

**Keywords:** competence, competence achievement indicator, labor actions, assessment tool.

#### **Литература:**

1. Абрамов А.В., Артемьева Г.Н., Махутов Б.Н. Система педагогического оценивания формирования компетенций у студентов высших учебных заведений. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. №2. С. 27-29.
2. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Издательство «Национальное образование». 2012. 416 с.
3. Комарова А.А. Наполнение фонда оценочных средств дисциплины с позиции компетентного подхода. // Дискуссия. Журнал научных публикаций. 2015. № 10. С. 138-145.
4. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Информатика и образование. 2009. № 10. С. 109-110.
5. Круподерова Е.П. Подготовка студентов к проектной деятельности в информационной образовательной среде XXI века. // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). С. 9.
6. Круподерова Е.П., Короповская В.П. Использование социальных сервисов для формирования ИКТ-компетентности студентов // Наука и школа. 2010. № 4. С. 19-21
7. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
8. Круподерова К.Р., Терехина А.Е. Сервисы Веб 2.0 для оценивания проектной деятельности обучающихся. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 150-157.
9. Перевощикова Е.Н., Кудрявцев В.А., Лекомцева А.А., Стафеева А.В. Королева Е.В., Егорова А.О. Модернизация образовательного процесса. Технология конструирования оценочных средств для оценки образовательных результатов: учебно-методическое пособие. Мининский университет. Нижний Новгород. 2016. 71 с.
10. Перевощикова Е.Н., Аксёнов С.И., Егорова А.О., Королева Е.В., Круподерова К.Р., Стафеева А.В. Модернизация образовательного процесса: оценка сформированности компетенций у выпускников бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование на этапе государственной итоговой аттестации. Учебно-методическое пособие. / Мининский университет. Нижний Новгород. 2018.
11. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)
12. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 22-31.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства образования и науки 22.02.2018. № 126.
14. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V. Forming the ICT competence of future pedagogues under informational-educational environment at university. Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. T.9. №7S. С. 1381.
15. Semarkhanova E.K., Bakhtiyarova L.N., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Ponachugin A.V. Information technologies as a factor in the formation of the educational environment of a university // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. Vol. 622. Pp. 179-186.

*магистрант Макаренко Николай Николаевич  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Тема семейных отношений активно рассматривалась такими отечественными психологами как: Акопов Г.В., А.И. Донцов, С.Г. Елизаров, А.Л. Журавлев, Я.Л. Коломинский, Ю.А. Лунев, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.В. Сарычев, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, В.В. Шпалинский. К проблемам семьи также обращались зарубежные психологи: Э. Берн, К. Рудестам, Н. Пезешкиан, В. Сатир.

До создания семейных отношений, парень и девушка имеют ряд индивидуальных психологических особенностей, которые присущи именно ему или ей, представлений и знаний о семейной жизни, о правильности построения отношений, взглядов на жизнь. Все мы разные, каждый человек индивидуальность, при чём уникальная индивидуальность, что позволяет нам предполагать, что интерес создания супружеских отношений в том, что сходятся молодые люди с разным психологическим складом характера и способностями, которые сливаясь в одно целое, рожают новую жизнь, прививая различного рода особенность своим детям, которые приобретают определённый комплекс родительских начал.

**Изложение основного материала исследования.** Вступление в новую молодую семью создаётся с определёнными целями, например, добиться обычного семейного счастья, оставить после себя ребёнка с надеждой на продолжение рода или получить одобрение со стороны родителей только потому что нужно чтить традиции и так должно быть, у каждого своих аргументов. Но здесь есть тонкие моменты, казалось бы, на первый взгляд не важны молодым людям, в то время как они имеют большую значимость в дальнейшем, которые взрослые стараются донести до своих детей, дабы предотвратить ошибки молодых. Например, осознание молодыми людьми того, что в первую очередь создание семьи должно проходить по достижению оптимального возраста, взаимного желания, в понимании, что хочешь быть нужным, нужным именно своему избраннику или избраннице, близкого по морально-духовным качествам, будучи хорошим и достойным мужем или мудрой женой, проявляя при этом заботу и выдержку.

А для этого нужно приложить усилия, с учётом того факта, молодые люди заблуждаются и не понимают какой это каждодневный тяжкий труд двух личностей, в результате которого будет зависеть их семейное счастье.

По своей природе, человек существо конфликтное, и с момента вхождения в социальные институты и становления нас как личности, возникают разнообразные как внутрилличностные так и межличностные конфликты, которые могут выражаться в различной тематике как моральной так и физической. Мы понимаем, что конфликт содержит в себе скрытый негатив и отрицание, которое чаще всего оказывает пагубное влияние как на разрешение тех или иных вопросов, так и на самого человека, его эмоциональное состояние. В то же время конфликт может принимать конструктивную форму, а не только деструктивную, и это зависит от обеих конфликтующих сторон. Конечно, когда человек находится в своём микроокружении, где в его жизни занимают места люди высокой или менее значимой важности, будь то родители друзья или коллеги по работе, разумеется при взаимодействии с ними формируется как положительный исход общения, так и отрицательный, выражающийся в позитивном или негативном решении. Так же при появлении в жизни человека иного важного субъекта, с целью создания семейных отношений и в последствии такого важного социального института как семья, формирующегося из малой социальной группы, с учётом как было изложено выше, индивидуальных психологических особенностей, знаний и взглядов на жизнь, возникает или может возникнуть эмоционально-психологическое напряжение, выражающееся в проявлении конфликтности по отношению друг к другу.

Создание семейных отношений рассматриваются в социологическом уровнях группового общения и социально-психологическом (эмоционально-психологическом). Поэтому, первая группа конфликтов будет обусловлена влиянием внешних субъективно-объективных условий на супружеские отношения, вторая – чаще личными качествами супругов и особенностями внутрисемейных отношений. В бытовой семейной жизни понять причины конфликта и чем они обусловлены, бывает сложно, а порой не всегда возможно, в связи с учётом ситуации конфликта, пути его протекания и разрешения [3, с. 39].

Семейный конфликт как разновидность межличностного конфликта, который, характеризуется как столкновение взаимодействующих субъектов вследствие возникших между ними противоречий, в виде несовместимых целей, взглядов в определённой ситуации, идеальных людей нет и в отношениях ты либо принимаешь человека таким какой он есть, либо не связываешь себя с ним узами брака.

Актуальные причины семейных конфликтов: недопонимание, неудовлетворённые потребности неоправданные ролевые ожидания, интимная несовместимость, разные взгляды на жизнь и воспитание детей, предательство одного из супругов, неуверенность в себе или в супруге, и другие.

По мнению Роббера и Тильмана существует несколько причин семейных конфликтов: стремление подчинить себе партнёра, нетерпение привычек, несоответствие по интимным вопросам, потребительское отношение ко всему, неоправданные ожидания [4, с. 45]. Как было выше изложено, что каждый человек имеет индивидуальные психологические особенности, знания, помимо этого, до решения вступления в отношения, у каждого юноши или девушки есть уже сложившийся в связи родительским воспитанием и своим взглядом на жизнь, определённый образ своего избранника, который в последствии может реализоваться или же нет, что обуславливает разочарование и возникновение супружеских конфликтов [6, с. 75].

Так же одной из частых причин семейных конфликтов является ситуации во взаимодействии с родителями. Если молодые проживают с родителями, это своего рода обявляет к разделению прав и обязанностей, кому быть хозяйкой, кормильцем семьи или хранительницей домашнего очага. Чаще всего это приводит к ссорам, из-за неумения прийти к компромиссу, к единому взаимному решению с учётом мнений

всех проживающих в одном доме.

Происходит это от того, что родители считают себя мудрыми, советуя что-либо молодым на основе своего опыта, путём навязывания своего мнения и правил как надо поступать, не понимая, что у молодого своего взгляда на вещи и им решать, как жить, жить своим умом, проходить через ошибки. Хорошо, когда спорные вопросы разрешаются, а если нет, то обиды накапливаются, человек злится, нервничает, что потом проявляется в затяжные конфликты. Кроме того, у молодых и без вмешательств родителей хватает того, что возникают недопонимания в личных вопросах и отсутствие понятия, что нужно уметь не только слышать, но и слушать партнёра, таким образом можно было бы избежать частого проявления ссор. Вместо того, чтобы понять, уважать мнение и выбор супруга, каждый из пары старается учитывать только личные интересы, считая, что только он или она правы и точка, обвиняя при этом супруга(супругу) [1].

**Выводы.** Исходя из вышесказанного можно предположить, что конфликты возникают на основе неудовлетворения в сексуальных отношениях, превышении самооценки, своего «Я», ссор из-за непонимания и безразличия, тяги к бесполезным потребностям, требующие материальных затрат, отсутствии взаимоподдержки в воспитании детей, проведении досуга и прочих аспектов.

У американских психологов Уилларда Ф. и Харли есть свой взгляд на причину семейного конфликта как на неудовлетворённые потребности. Они считают, что есть несколько основных потребностей женщин и мужчин в браке, при удовлетворении которых брак сохраняется, а неудовлетворение приводит к ссорам, супружеским конфликтам, что может закончиться разводом. Со стороны женщины — это такие потребности как честность, открытость, материальная поддержка, семья, нежность, понимание. А для мужчин ухоженная и умная жена, хранение домашнего очага, воспитывание детей, сексуальное удовлетворение, моральная поддержка [2, с. 89].

С учётом того, что у мужчины и женщины такие различия в потребностях в браке, не удивительно что им трудно сохранять отношения. Но как было отмечено ранее, что одной из причин супружеских конфликтов является учёт только своего мнения, то можно выделить ещё такое основание как нежелание знать и понимать потребности партнёра [5, с. 134].

**Аннотация.** Проблема семейных отношений во все времена – актуальна, особенно в эпоху постмодернизма, где информационные технологии, массовые коммуникации создают новую реальность жизни, которая, безусловно, оказывает влияние на психику супругов. Современные молодые семьи оказываются подверженными влиянию «духа времени», что приводит к разрушению института брака. Семья – ячейка общества, конфликт в которой не только разрушителен для супругов, но и для детей, которые являются наиболее уязвимыми, из-за неустойчивой психики. Психологические травмы, полученные в детстве – могут иметь разрушительное следствие в будущем. В итоге формируются нежелательные стереотипы поведения, которые не поддаются быстрой коррекции. В результате чего дети приобретают ряд эмоционально- негативных состояний и черт личности, которые пагубно могут отразиться на их психоземциональном благополучии и жизни в дальнейшем. Агрессия, произведённая в супружеских отношениях, рождает агрессивность будущего поколения, что в совокупности приводит к тяжёлым социальным последствиям. Поэтому, важным становится исследование влияния супружеских конфликтов на детей младшего школьного возраста, с целью диагностики психологических состояний подростков, выявлений патологий и своевременной коррекции.

**Ключевые слова:** брак, отношения, конфликты.

**Annotation.** The problem of family relations at all times-is relevant, especially in the era of postmodernism, where information technology, mass communications create a new reality of life, which, of course, has an impact on the psyche of spouses. Modern young families are exposed to the influence of the "Zeitgeist", which leads to the destruction of the institution of marriage. The family is a unit of society, the conflict in which is not only destructive for spouses, but also for children, who are the most vulnerable, because of unstable mentality. Psychological trauma, received in childhood-can have a devastating consequence in the future. As a result, undesirable behavior stereotypes are formed, which can not be quickly corrected. As a result, children acquire a number of emotionally negative States and personality traits that can adversely affect their psycho-emotional well-being and life in the future. The aggression produced in the marital relationship gives rise to the aggressiveness of the future generation, which together leads to severe social consequences. Therefore, it is important to study the impact of marital conflicts on children of primary school age, in order to diagnose the psychological States of adolescents, identify pathologies and timely correction.

**Keywords:** marriage, relationships, conflicts.

**Литература:**

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М.: Просвещение, 2009 г. – 340 с.
2. Голод С.И. Стабильность семьи: социологические аспекты. – Л.: Наука, 2008 г. - 300 с.
3. Ильин Е.П. Психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2007 г. - 523 с.
4. Кратохвил С. Основы семейно-сексуальной дисгармонии. - М., Прогресс, 2008 г. – 396 с.
5. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников и младших школьников. - М.: АРКТИ, 2009 г. - 178 с.
6. Никольская И.М. Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. - СПб.: Речь, 2011 г. – 465 с.

*старший преподаватель кафедры здоровья  
и реабилитации Мамедова Надежда Александровна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Коренные изменения в политической и социально-экономической сферах жизни, для которых характерны нестабильность и противоречивость в обществе, обусловили особую остроту проблемы формирования толерантности обучающейся молодежи. Мы живем в поликультурном обществе, и это актуализирует проблему формирования толерантности, подготовку молодежи к жизни в обществе в мире, дружбе, уважая другие народы, проблему воспитания в духе общечеловеческих ценностей.

Современная культура человека – это не только образованный человек, но также и человек, обладающий чувством самоуважения и уважаемый окружающими. Поэтому важной задачей является формирование у обучающейся молодежи умение строить взаимоотношения в процессе взаимодействия с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, их взгляды, обычаи и привычки такими, какие они есть.

Толерантность – ключевая проблема для всего мира, существенная составляющая свободного общества и стабильного государственного устройства. Толерантность является культурной направленностью, характеристикой личности, которая проживает в мире и согласии в стране, в семье. Таким образом, она предполагает наличие у каждого таких человеческих качеств, как ответственность, доброжелательность, сдержанность, терпимость.

Толерантность прежде всего ориентирована на взаимно уважающие отношения граждан, на сохранение этнического и культурного разнообразия. Она выступает как приемлемая основа урегулирования социальных и межэтнических конфликтов, снятия напряженности и достижения взаимного интересов и ценностей всех этносов. Поэтому формирование толерантности обучающихся высших учебных заведений является важным и необходимым процессом в современной социально-педагогической ситуации.

**Изложение основного материала исследования.** Анализ научной литературы позволил выделить структуру толерантности, которая конкретизируется на основе теоретического базиса – принципов толерантности. К ведущим принципам толерантности относятся следующие:

- уважение и признание равенства народов;
- признание многообразия культур, верований;
- отказ от доминирования и насилия.

В структуре толерантности как психосоциальной характеристике личности, выделены четыре компонента:

– когнитивный – это наличие у человека системы знаний (представление о жизни, природе, обществе, способах деятельности, истории, культуре народов мира, гендерных, этнических особенностях представителей разных национальностей, процессах, характерных для современных условий). Когнитивный компонент включает убеждения, мнения и информацию, которыми обладает человек, а также процессы (восприятие, ощущение, память, мышление), связанные с познанием окружения и самого себя;

– аксиологический – ориентация на ценности, способствующие удовлетворению потребностей человека и отвечающих личным запросам и нормам в определенной жизненной ситуации, ценностные установки (ценность личности и культуры, ценностное отношение к людям, чужому мнению, этническим вопросам, своим обязанностям, преодолению стереотипов и предрассудков);

– личностный – качества человека (характер, психологические особенности, эмоциональная стабильность, самостоятельность, терпение, доброжелательность, способность к рефлексии и саморегуляции поведения и эмоциональных состояний, эмпатия, сочувствие, сопереживание, взаимопонимание, взаимопомощь, поддержка, способность контролировать гнев, агрессию, негативные переживания);

– коммуникативно-поведенческий – это умения личности (умение общаться с представителями разных национальностей, поставить себя на место другого, коммуникативность в условиях поликультурного региона, умение выбирать адекватные способы общения и обращения с людьми, а также реализовывать их в процессе взаимодействия, социальное милосердие, саморегуляция).

На основе анализа научно-педагогических исследований с целью выявления уровня сформированности толерантности обучающейся молодежи был определен ряд критериев и показателей:

- мотивационный критерий с показателями: осознание необходимости толерантного взаимодействия; стремление к открытому взаимодействию;
- когнитивный критерий с показателями: наличие четких знаний о толерантности и ее проявлении в студенческом возрасте, работа с методами, формами и технологиями формирования толерантности;
- поведенческий критерий с показателями: умение толерантно общаться с окружающими; соблюдение норм и правил толерантного поведения;
- рефлексивный критерий с показателями: самоконтроль и поведение в различных ситуациях; стремление к совершенствованию собственных умений толерантного общения.

Показатели мотивационного критерия проверялись с помощью таких диагностических методик: задача «10 аргументов зачем современному человеку нужна толерантность» (показатель: осознание необходимости толерантного взаимодействия) тренинг К. Фопеля (показатель: стремление к открытому взаимодействию).

В рамках когнитивного критерия обучающимся предлагали выполнить ряд экспериментальных задач: анкетирование (показатель: наличие четких знаний о толерантности и ее проявления в студенческом возрасте) эссе «Ваши предложения по формированию толерантности» (показатель: работа с методами, формами и технологиями формирования толерантности).

Анкетирование проводилось с целью выявления представления о толерантности. Во время анкетирования обучающимся предлагалось ответить на ряд вопросов. Какой мы хотим видеть нашу группу?

Какие традиции в нашей группе? Какой у нас коллектив? Как улучшить отношения в группе? Какими должны быть взаимоотношения между обучающимися и педагогами? Какое будущее нашей группы? Что мешает хорошим отношениям в нашей группе?

Показатели поведенческого критерия проверяли с помощью такого диагностического инструментария: решение ситуаций (умение толерантно общаться с окружающими) сюжетно-ролевые игры (соблюдение норм и правил толерантного поведения).

Ситуации для обсуждения:

1. Вы присутствуете в компании. Ваши соседи ведут разговор на непонятном вам языке. Ваше отношение к этому. Ваши действия.

2. В группе учится новый обучающийся который плохо говорит на русском языке. Ваш одноклассник пренебрежительно (обидно) высказался в его адрес. Ваши действия.

С целью проверки исходного уровня сформированности показателя соблюдения норм и правил толерантного поведения обучающимся предлагали выбрать одну из сюжетно-ролевых игр («Семья», «Почта», «Больница», «Магазин»), выбрать себе партнеров по игре, распределить роли. Во время имитационно-игровой деятельности обучающихся обращали внимание на то, как каждый из них действовал в пределах своей роли.

Для проверки показателей рефлексивного критерия обучающимся предлагали письмо-опросник (самоконтроль и поведение в различных ситуациях); составить индивидуальную траекторию формирования собственного толерантного поведения (стремление к совершенствованию собственных умений толерантного общения).

Определены критерии и показатели сформированности толерантности обучающихся, которые позволили осуществить содержательное наполнение уровней сформированности толерантности. По определенным критериям было выделено три основных уровня сформированности толерантности обучающихся: высокий, средний и низкий.

Высокому уровню сформированности толерантности обучающихся свойственно приспособление к обстоятельствам, которые быстро меняются, при этом они проявляли уважение и понимание к другим людям. Эти обучающиеся выбирали активную жизненную позицию, участвовали в дискуссиях и общении, успешно прогнозировали и избегали социокультурных ошибок, недоразумений, а также конфликтных ситуаций.

Характерными особенностями среднего уровня были достаточные знания и умения согласовывать свое поведение в соответствии с социокультурной ситуацией или социокультурными обстоятельствами; достаточные коммуникативные умения взаимодействовать с представителями других культур; достаточная способность делать переоценку событий и быстро находить свое место в межкультурной коммуникации. Эти обучающиеся пытались участвовать в дискуссиях, но не имели навыков быстро реагировать на проблемные ситуации, чувствовали неуверенность в дискуссиях.

Низкий уровень характеризуется следующими признаками: неумение внимательно и с уважением выслушивать собеседника; отсутствие ценностных ориентаций в социокультурных обстоятельствах; неспособность выйти самостоятельно на уровень собственных соображений и суждений; неспособность толерантного отношения к поведению других людей. Такие студенты проявляли пассивность в обсуждениях и дискуссиях.

**Выводы.** На основе приведенных критериев с показателями толерантного образа жизни мы диагностировали реальное состояние уровня сформированности толерантности обучающейся молодежи.

В условиях множественности культур и этносов образовательные учреждения становятся тем социальным институтом, который призван формировать человека, открытого и восприимчивого к многообразию мира. Для выполнения своей роли как личности в системе общественных отношений человек переживает сложный процесс становления гражданина, проходя этапы этноидентификации или осмысления собственной национальной самобытности, освоение культуры толерантного общения, развития глобального мышления, приобщаясь к мировой цивилизации.

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность диагностики уровня сформированности толерантности обучающихся, определены основные критерии с показателями толерантного образа жизни, выделены диагностические методики для выявления представления о толерантности обучающейся молодежи.

**Ключевые слова:** толерантность, критерии, показатели, обучающиеся, уровни сформированности толерантности.

**Annotation.** The goal of the work reported herein, was the feasibility study on the diagnostic assessment of the pupils' levels of development of the tolerance, the major inclusion criteria were defined along with indicators for tolerance behaviours, with an emphasis on diagnostic tests be carried out for observing the notion with respect to the tolerance the taught youth has.

**Keywords:** tolerance, criteria, indicators, pupil, levels of development of the tolerance.

**Литература:**

1. Гайсина Л.Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование: Монография. - Оренбург, 2004.

2. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. - М.: Академия, 2002. - 224 с.

*кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна  
Чеченский государственный университет (г. Грозный);  
доктор психологических наук, профессор Кагермазова Лаура Цраевна  
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)*

**Постановка проблемы.** Глобализация современного общества и возникающие противоречия социальных отношений и недостаточное внимание являются весьма актуальным ценным вектором для проведения современных психологических исследований. Во-первых, обществу нужны образованные и нравственные люди, обладающие не только знаниями и компетенциями, но и граждане с позитивным отношением к обществу разных людей, то есть с позитивной социализацией. Во-вторых, в этом современном мире ребенок живет и развивается под воздействием как положительного, так и отрицательного практического социального опыта. В связи с чем становится уместным изучение психолого-педагогического сопровождения развития позитивной социализации начиная с дошкольного возраста, как первая ступень общего образования.

**Изложение основного материала исследования.** Современная психология рассматривает позитивную социализацию как комплексную поддержку основанную на содержательном диалоге между миром детей и миром взрослых, которая означает двигаться вместе с ребенком, когда взрослый создает психолого-педагогические условия для всестороннего развития и позитивной социализации, для защиты и достоинство маленького ребенка в условиях его реального существования.

Комплексная поддержка в позитивной социализации предполагает психолого-педагогические предпосылки, различные средства, виды деятельности, методы и приемы активной поддержки, помощь, содействие усилия ребенка, стремление к познанию и общению. Гуманистический подход делает это рассматривая ребенка как личность, обладающую уникальной индивидуальной, возрастной и личностной спецификой. По своей сути этот подход носит контекстуальный характер и предполагает гибкость и изменчивость [2, с. 53].

Согласно современным научным представлениям позитивная социализация представляет собой наличие определенной ситуации, среды и системы условий, предопределяющих смысл и значение социально-педагогического сопровождения, основанная на сотрудничестве и во взаимосвязи между специалистами, педагогами, родителями, детьми. Психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает не только позитивную социализацию детей, но и помогает им успешно реализовывать себя в социальной реальности и в социальной среде.

Понятие «социализация» рассматривается через несколько понятий. Во –первых, социализация - это процесс индивидуальной адаптации к окружающему миру. Во-вторых, социализация является «совокупностью социальных процессов, благодаря которым индивид принимает и воспроизводит определенные системные знания, нормы и ценности, которые позволяют ему функционировать как полноправный член общества». В третьих, социализация - это «процесс развития человека в его взаимодействии с окружающим миром» [4, с. 417].

Таким образом, взаимодействие между ребенком и обществом определяется как «социализация». В более широком смысле можно выделить как особый процесс когда ребенок входит в общество, адаптируется к культурным, психологическим и социальным факторам через которые ребенок становится культурным и совершенным, то есть «социализированным». Индивидуализация, по мнению Д.И. Фельдштейна, проявляется через отношение ребенка к перениманию этнокультурного опыта, развивая себя как активного и творческого человека.

Зарубежные и отечественные исследователи считают, что важным фактором социализации является группа сверстников. Сообщество сверстников в детском саду выполняет функцию гендерной социализации, формирует гендерные стереотипы и некоторые нормы и правила социального поведения. Гендерные методы воспитания и образования должны дать детям дошкольного возраста возможность развивать свои индивидуальные способности независимо от их пола. Половой подход в воспитании основное внимание уделяет выявлению традиционных различий между полами, в то время как гендерный подход в основном нацелен на отказ от традиционных строго фиксированных моделей поведенческого поведения [1, 5].

Проблема развития позитивной социализации у детей дошкольного возраста тесно связаны с вопросами ценностей и ценностных ориентаций личности. Работы зарубежных и отечественных психологов (З. Фрейд, К. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс) показали, что формирование высших потребностей, мотивов и интересов в духовной деятельности людей предопределяют средства для достижения этих потребностей. Потенциал применения аксиологического подхода в условиях современного дошкольного образования и развития его основных положений изучались в работах, принадлежащих Н.В. Ежковой, Н.Л. Худяковой, В.П. Петрову), Т.Д. Стулику, Т.В. Антонова. Проблеме социального и ценностного развития ребенка принадлежит область нравственного воспитания, поскольку по своей сути она предполагает развитие некоторой определенной системы моральных дискуссий, направленных на поддержку основных моральных ценностей общества: добро и зло, праведное поведение человека. С социальной точки зрения развитие, основанное на ценностях, понимается как принятие социальных установок, оценок, императивов, табу, нормативных идей (о добре зло, справедливость, вещи, разрешенные и вещи запрещенные) [3, с. 208].

Дошкольный возраст – самый важный этап в развитии личности. Это период начальной, первичной социализации человека, время, когда он устанавливает первичные отношения с ведущими сферами существования и проявляется в оригинальности путей и форм познания, общение и активность ребенка дошкольного возраста.

Гуманистическая теория актуализации личности подчеркивает оригинальность человеческой личности, поиск ценностей, иерархия потребностей. По словам А. Маслоу, здоровая личность - это самореализующаяся личность, отличительными чертами которой являются: чувство принадлежности к другим людям, отсутствие враждебного отношения; готовность учиться у других людей; свежесть взглядов, способность находить что-то новое; критическое отношение к собственной культуре; чувство юмора.

Авторы считают, что психолого-педагогическая поддержка развития позитивной социализации должна основываться на следующих принципах:

- принцип осмысленности и диалога социально-педагогического взаимодействия на основе доверия. В дошкольном образовательном учреждении образовательные отношения должны создавать социальную, культурную и образовательную среду в которой имеется диалог, сотрудничество, взаимодействие и активность всех участников. Авторы этого исследования полагают, что такая смоделированная социальная среда облегчит становление и развитие личности детей дошкольного возраста;

- принцип гуманизации, понимаемый как система психолого-педагогического сопровождения, организация учебного процесса, которая должна обеспечивать свободное развитие врожденных способностей, талантов, а также обеспечивать возможность выбора стартового соответствия потребностям, мотивам и интересам личности ребенка;

- принцип принятия общечеловеческих ценностей как социокультурного феномена;

- принцип социальной защиты, основанный на признании важности безопасности ребенка и взрослых;

- принцип сближения ценностей взрослых (педагогов и родителей). Система социального роста детей означает принятие и реализацию норм и правил социального поведения;

- принцип гармонизации процессов социализации детей и индивидуализация понимания утвержденных ценностей;

- принцип гармонизации в отношениях между двумя социальными институтами (семья и детский сад).

Принцип подразумевает принятие, сотрудничество, основанные на диалоге отношений соответствующих ведущим функциям этих двух социальных институтов;

- принцип системной согласованности и продолжения комплекса педагогической поддержки детей и взрослых, предполагающих самостоятельное применение полученных знаний при посредничестве взрослых или сверстников;

- принцип расширенного социального партнерства с различными сообществами;

- принцип непрерывного совершенствования некомпетентности педагогов и родителей учителей, что позволяет улучшить социальный, психологический а также педагогический статус взрослых.

Гуманистический подход к социальному развитию и воспитанию позволяет формировать разные аспекты социализации, такие как морально-ценностные, гендерные, этнокультурные, эмоциональные и личные аспекты. Моральная и ценностная социализация устанавливает вектор для развития морали манеры, основанные на стандартной модели личности, развитие которой сосредоточено на исследовании социального мира, его субъектов и отношений, исторически избранных форм и способ общения, норм человеческих взаимоотношений. Гендерная социализация рассматривается как процесс, когда ребенок идентифицирует себя с представителями соответствующего пола и изучает то, что социально приемлемо для мужчин и женщин в этой культуре. Половая социализация подразумевает включение в гендерную культуру этого общества, принятие гендера роли. Важнейший аспект социального и личностного развития детей дошкольного возраста представлен этнической принадлежностью. Этнокультурная социализация подразумевает включение детей в культуру общества, понимание своей этнической самобытности, установление возможности этнически толерантного поведения в мультикультурном сообществе. Комплексная поддержка в социализации детей предполагает сотрудничество между психологами, педагогами, медицинскими экспертами и родителями, которые должны оптимально решать в разных ситуациях социального выбора. Комплексная поддержка обеспечивает детей успешной адаптацией к новым социальным сообществам и обеспечивает гармонизацию между личностью и окружающими людьми.

**Выводы.** Таким образом, дети перенимают социокультурный опыт как организованная социализация. Процесс социализации детей дошкольного возраста подлжит возрастным, индивидуальным и личностным особенностям детей. Педагоги и родители сосредоточены на социальном и психологическом благополучии детей, связанных с психологической и педагогической поддержкой в социализации-индивидуализации ребенка. Психолого-педагогические средства обеспечивают свободное развитие врожденных способностей, возможностей ребенка для взрослого выбирать ценности, чувства и социальные значимые установки. Комплексная поддержка основанная на значимости и диалогической природе психолого-педагогического взаимодействия, основанная на доверии и любви к миру детей.

**Аннотация.** Данная работа посвящена изучению психологических и педагогических аспектов развития позитивной социализации у детей дошкольного возраста. В работе раскрываются основы социализации, различные научные подходы по оказанию комплексной психолого-педагогической поддержки по развитию позитивной социализации в дошкольных образовательных учреждениях во взаимодействии с участниками образовательного процесса: педагогами, психологами, родителями, детьми и др.

**Ключевые слова:** позитивная социализация, психолого-педагогическое сопровождение, социализация, дошкольный возраст, психолого-педагогическая поддержка.

**Annotation.** This work is devoted to the study of psychological and pedagogical aspects of the development of positive socialization in preschool children. The paper reveals the basics of socialization, various scientific approaches to provide comprehensive psychological and pedagogical support for the development of positive socialization in preschool educational institutions in cooperation with the participants of the educational process: teachers, psychologists, parents, children, etc.

**Keywords:** positive socialization, psychological and pedagogical support, socialization, preschool age, psychological and pedagogical support.

#### **Литература:**

1. Губина А.В., Чухин С.Г. Программа "позитивная социализация-индивидуализация ребенка "Я - личность" // В сборнике: Молодой исследователь: вызовы и перспективы Сборник статей по материалам XLIX международной научно-практической конференции. 2017. С. 25-32.

2. Кузьменко Н.И. Позитивная социализация ребёнка: источники успешности, проблема соотношения социализации и индивидуализации в образовании // В сборнике: Деятельность образовательных организаций по реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. 2014. С. 53.

3. Монастырева Т.А. Социально-коммуникативная компетентность и позитивная социализация детей дошкольного возраста // В сборнике: Международные Колмогоровские чтения - XIV, посвященные 100-летию профессора З.А. Скопеца 2017. С. 206-209.

4. Руднева И.А. Позитивная социализация детей и молодежи // В сборнике: Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы Материалы X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Научные редакторы В.И. Казаренков, М.А. Рушина. 2017. С. 416-419.

5. Скобелева Н.А., Фомичева Е.Ю. Позитивная социализация воспитанников дошкольной образовательной организации // Нижегородское образование. 2019. № 1. С. 51-56.

#### УДК 37.02

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБУЧЕНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА

*старший преподаватель кафедры иностранных языков  
гуманитарных направлений Николаева Ольга Олеговна  
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)*

**Постановка проблемы.** Владение английским языком на уровне уверенного пользователя имеет стратегическое значение для специалистов, работающих в сфере туризма в Карелии, поскольку в настоящий момент это одна из наиболее динамично развивающихся отраслей экономики республики. Данное обстоятельство не только влечёт за собой закономерное увеличение рабочих мест в сфере гостеприимства нашей республики, но и обуславливает актуальность повышения качества подготовки специалистов в соответствии с международными требованиями и стандартами. В связи с тем, что владение иностранным языком относится к основным компетенциям, определяющим профессиональную пригодность работника туристического бизнеса [3], специалист с недостаточным знанием английского языка лишается ряда конкурентных преимуществ: возможности расширить клиентскую базу за счет привлечения иностранных туристов, общаться с носителями языка; вести деловую переписку в сети Интернет; повышать свою квалификацию, обучаясь за рубежом и так далее.

Приведенные доводы, а также насущная потребность российского общества внести кардинальные изменения в процесс подготовки конкурентоспособных инновационных кадров для инновационной экономики – экономики знаний, ставит перед преподавателями английского языка для специальных целей новые задачи. Цель статьи – кратко проанализировать использование социальной сети Instagram как одного из альтернативных подходов к преподаванию английского языка студентам индустрии туризма, выработанных кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений (ИЯГН) Петрозаводского государственного университета.

**Изложение основного материала исследования.** Традиционный метод преподавания иностранных языков. До недавнего времени в обучении иностранному языку студентов-туристов господствовал наиболее востребованный повсеместно в России грамматико-переводной метод с опорой на чтение, перевод, анализ грамматических явлений и широкое применение учебных пособий и художественных текстов. Безусловно, методика, когда преподаватель-носитель языка в аудитории студентов-нелингвистов опирался на учебник, словарь и аудиозапись носителей языка, изобиловала недостатками (шаблонность упражнений, сухость преподавания, пассивность учащихся, отсутствие интерактивности и индивидуального подхода) и, кажется, в большинстве случаев не давала ощутимого эффекта.

Моделирование единого иноязычного пространства. В этой связи, опираясь на многолетний практический опыт массового преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей, специалисты кафедры иностранных языков гуманитарных направлений ПетрГУ высказали предположение, что наиболее значимых результатов возможно достичь только при комплексном применении традиционных и личностно-ориентированных методик в комбинации с ИКТ. Кроме того, в ходе наблюдений было выяснено, что невозможно достичь устойчивой положительной динамики в преподавании без решения задачи первичной иноязычной социализации в глобальном мире глобальной коммуникации взрослых билингвов, изучающих язык в аудитории, что стало возможным через моделирование единого иноязычного пространства (МЕИП) в пределах одного вуза [2].

Создание иноязычной среды имеет своей конечной целью через систему регулярных внешних и внутренних курсов на английском языке обеспечить студентам нелингвистических специальностей, в частности, индустрии туризма, более стрессовые и одновременно более естественные условия иноязычной социализации. Ведь в предложенной модели студенты выходят за рамки общения со своим преподавателем и одноклассниками, следовательно, покидают пределы привычной им в психологическом плане малой социальной группы закрытого типа, в которой проходило прежде их обучение иностранному языку [1]. В этом случае учащиеся оказываются в ситуации, когда должны отвечать на вопросы малознакомых людей или отстаивать свою позицию, а, значит, пользоваться языком в сугубо прагматичных целях: быть понятым, убедить, проинформировать.

Использование социальной сети Instagram как альтернативный подход к иноязычному обучению. Одной из технологий, реализуемой сравнительно недавно в рамках создания иноязычного пространства, но уже завоевавшей одобрение у будущих специалистов индустрии туризма, является внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в частности, социальной сети Instagram.

Нами было проведено анкетирование, в результате которого стало известно, что студенты-туристы являются активными пользователями мировой паутины. Абсолютное большинство (84%) часто бывают в сети интернет, пользуются разными социальными сетями, но никогда раньше не задумывались о возможности использования интернет технологий в обучении.

Затем мы создали специальную образовательную страничку в Instagram, объединяющую учащихся разных групп одного курса. Всем студентам было рекомендовано подписаться на страничку, таким образом, они начинали активно следить за всеми её обновлениями. Ежедневно на странице в принятой для данной социальной сети и привычной пользователям форме публиковались задания, которые необходимо было выполнить студентам-участникам проекта. Среди этих заданий были, например, небольшие по объёму видеоролики и мини-эссе на темы «Hotel jobs», «City tours», «Cruise ships», «Service and safety», «East meets West», «Window seat or aisle?» и т.д., которые учащиеся имели возможность проиллюстрировать

фотографиями собственного авторства. Также была разработана специальная система хэштегов, по которым без труда можно отслеживать публикуемые участниками сообщества материалы.

Разумеется, не стоит переоценивать роль социальных сетей в современном образовательном процессе, но, тем не менее, возможности, которые они открывают для обучения иностранному языку, явно больше, чем может показаться на первый взгляд.

К последним следует, думается, отнести: 1) понятность идеологии и интерфейса приложения, что позволяет экономить время, минуя этап адаптации учащихся к новому коммуникативному пространству; 2) мультимедийность коммуникативного пространства, что значительно облегчает загрузку и просмотр в виртуальной учебной группе видео и текстовых материалов; 3) возможность дистанционного обучения, например, во время болезни или участия в международном проекте, ведь учащиеся имеют возможность делать обзоры, создавать, комментировать, редактировать собственные и совместные письменные сетевые проекты в любое удобное для них время и в любой точке земного шара при наличии сети интернет; 4) наглядность, «прозрачность» контроля выполнения заданий и возможность фильтрации поступающей информации, так как активность участников группы прослеживается через ленту новостей.

Заметим, по результатам недавно проведенного опроса студентов индустрии туризма, обучающихся на 1-2 курсах, 95 % респондентов положительно оценивают внедрение новой технологии, отмечая значительную динамику в изучении английского языка (в плане произношения: «проверяю, как произносятся новые слова, и запоминаю их»), и расширения словарного запаса: «узнаю новые фразы на английском языке»), а также постепенное снятие психологического и языкового барьера, снижение тревожности.

**Выводы.** Подводя итог проанализированному выше альтернативному подходу к преподаванию английского языка студентам-туристам, заметим, что социальный заказ современного общества и новые требования, которые ставит время перед системой российского образования, приводят к неизбежной трансформации не только методик преподавания разных дисциплин, в том числе и иностранных языков, но и к изменению сути самой профессии преподаватель.

**Аннотация.** В статье описывается практический опыт обучения студентов индустрии туризма через моделирование единого иноязычного пространства и применение социальной сети Instagram как альтернативного подхода и современной технологии обучения иностранному языку для обучающихся нелингвистических направлений подготовки.

**Ключевые слова:** индустрия туризма, альтернативный подход к иноязычному обучению, моделирование иноязычного пространства, информационно-коммуникационные технологии, Instagram.

**Annotation.** The article describes the practical experience of teaching students in the tourism industry through modeling a foreign-language environment and the use of a social network Instagram as one of alternative approaches and modern teaching technologies for non-linguistic students

**Keywords:** tourism industry, alternative approaches to teaching foreign languages, modeling a foreign-language environment, information and communication technologies, Instagram.

#### **Литература:**

1. Абрамова И.Е. Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды: дис. ... докт. филол. наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2013.
2. Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 132-151.
3. Обучение студентов нелингвистических специальностей: единая иноязычная среда и информационно-коммуникационные технологии [Электронный ресурс] / [И.Е. Абрамова, А.В. Ананьина, О.М. Шерехова, Е.П. Шишмолина]; под общ. ред. И.Е. Абрамовой; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования Петрозавод. гос. ун-т. — Электрон. дан. — Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2018.

УДК:376.37

### **СТИМУЛИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

*магистрант Ончулова Ксения Владимировна  
«Вятский государственный университет» (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Традиционно в педагогике и психологии речь трактуется как высший психический процесс, связанный со всеми когнитивными и эмоциональными компонентами психики, личностными особенностями, органично проявляющийся в деятельности и социальных взаимодействиях субъекта. Речь - это сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком [4]. Изучением речи занимались как отечественные ученые: Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.А. Потемня, М.М. Бахтин, так и зарубежные: В. Штерн, Ж. Пиаже, Ф. де Соссюр, В. Гумбольдт, Н. Хомский и др.

Интерес к феномену речи может быть объяснен той ролью, которую он играет в развитии человека: речь представляется обязательным условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, является базой для усвоения общечеловеческого опыта, служит источником познания и инструментом развития высших психических функций. Речь оказывает огромное влияние на формирование и развития личности ребенка. На это неоднократно указывал в своих работах Л.С. Выготский, который писал: «Развитие речи представляет прежде всего историю того, как формируется одна из важнейших функций культурного поведения ребенка, лежащая в основе накопления его культурного опыта» [1, с. 192].

При рассмотрении речи в контексте развития личности все ученые сходятся во мнении, что этап самого интенсивного развития речи приходится на ранний возраст. Именно в этот возрастной период речь занимает центральную линию в развитии ребенка, меняет его отношение к окружающей действительности, выводит из ситуационной зависимости, перестраивает взаимоотношения с окружающими.

В этот период у ребенка активно расширяется экспрессивный и импрессивный предикативный, номинативный, атрибутивный словарь, совершенствуется звукослоговая структура слов, появляются грамматические формы. У нормально развивающихся детей словарный запас к трем годам достигает 1000 -

1500 слов, ребенок с удовольствием слушает небольшие рассказы, сказки, задает вопросы «Как? Почему? Где? Зачем? Кто?», с желанием выполняет несложные словесные поручения. В словаре ребенка отмечаются практически все части речи: глаголы и существительные, прилагательные и наречия, числительные и местоимения, присутствуют и служебные части речи: предлоги, союзы, частицы, междометия. Фразы становятся распространенными, многословными, появляются придаточные предложения. В грамматическом строе отмечается появление форм, отражающих его отношение к предметам, времени и пространству: сначала появляется родительный падеж, затем – дательный, творительный, предложный. В звукослововой структуре речи отмечаются отсутствие звуков позднего онтогенеза, перестановка и замена слогов [5].

Однако современная практика, данные неврологов, психиатров, логопедов и психологов показывают, что с каждым годом неуклонно растет количество неговорящих детей раннего возраста. В анамнезе таких детей отмечаются перинатальные поражения ЦНС, трудности родовспоможения, частые заболевания. По данным официальной статистики 74% новорожденных имеют проблемы в состоянии здоровья, физиологической незрелости, до 86% детей имеют неврологическую патологию (А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, О.И. Маслова, Г.В. Яцык и др.), что в свою очередь, не может не отразиться на развитии ребенка.

**Изложение основного материала исследования.** Одним из наиболее частотных нарушений развития у детей раннего возраста является задержка речевого развития (ЗРР). В широком смысле, данный термин применяется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального онтогенеза у которых достаточно очевидны, однако тип речевого нарушения еще не выделен [3]. В узком смысле, задержка речевого развития рассматривается разными авторами следующим образом:

1) ЗРР - это понятие условное, используемое для обозначения атипичного развития детей, при котором отставание этой функции во всех ее структурных компонентах (в фонетике, лексике, грамматике) независимо от степени, носит временный характер (Т.В. Волосовец, М.Ф. Фомичева, Е.Н. Кутепова и др.). Раннее начало коррекционной работы способствует полному преодолению дефекта.

2) ЗРР - это системное нарушение, затрагивающее в различной степени все психические процессы и требующие воздействие и на симптом (речевое расстройство), и на причину, и на механизм недоразвития (Т.Б. Филичева, Е.М. Мاستюкова, Н.С. Жукова, О.Е. Громова и др.).

3) ЗРР как следствие дизартрии (чаще псевдобульбарной дизартрии), нарушении произносительной стороны, обусловленной недостаточной иннервацией речевого аппарата (Т.Н. Гирилук).

О.Е. Громова в своих исследованиях пишет, что дети с ЗРР представляют собой особую донозологическую категорию: «дети группы риска по общему недоразвитию речи». Для них характерна выраженная недостаточность экспрессивного словаря, отсутствие фразы, низкий уровень развития познавательной сферы. О.Е. Громова подчеркивает необходимость отграничения темповой задержки речевого развития от случаев дизонтогенеза по типу раннего проявления системного нарушения всех сторон речи, что представляет достаточно сложную медико-психолого-педагогическую проблему [3].

Значимая роль в дифференциальной диагностике принадлежит коррекционно-развивающим занятиям, в процессе которых подтверждаются или опровергаются предварительные педагогические заключения о характере речевого нарушения ребенка раннего возраста. Так, в исследованиях Е.А. Янушко описываются две группы детей раннего возраста, по-разному реагирующие на систематические коррекционные воздействия. В первой группе дети с речевыми нарушениями полностью преодолевают свой дефект, догоняют сверстников по уровню речевого развития. Во второй группе, дети после систематических занятий не способны полностью преодолеть речевые недостатки. В первом случае, можно говорить о наличии у детей задержки речевого развития, во втором – дети составляют группу риска по типу ОНР.

Анализ научной литературы показал необходимость более глубокого изучения особенностей речевого развития детей раннего возраста. С этой целью нами было проведен констатирующий эксперимент на базе МКДОУ № 33 г. Кирова. Экспериментальную выборку составили дети, посещающие ясельную группу, в возрасте от 2 до 3 лет в количестве 15 человек.

Диагностический этап включал себя анализ медицинской документации с целью сбора анамнеза о пренатальном, натальном и постнатальном развитии детей, беседу с родителями (законными представителями) об особенностях семейного воспитания, общения, условиях быта, о сформированности навыков самообслуживания и выполнении правил поведения.

Для определения особенностей речевого развития была использована «Методика изучения предпосылок формирования речи детей третьего года жизни с отклонениями в речевом развитии» Ю.В. Герасименко, включающая в себя следующие направления диагностики:

1. Исследование двигательного развития детей третьего года жизни.
2. Исследование познавательного развития детей третьего года жизни.
3. Исследование уровня речевого развития детей третьего года жизни.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что 8 детей (53,3%) имеют высокий уровень развития предпосылок формирования речи, а 7 детей (46,7%) средний уровень развития. Для данной группы характерна моторная неловкость, напряженность, скованность движений, нарушение переключения движений. При выполнении артикуляционных проб отмечался тремор, истошность, отклонения движений, малый объем движений, нарушение переключения, гиперсаливация, синкинезии, гипертонус и гипотонус мышц артикуляционного аппарата. Исследование высших психических функций показало недостаточность зрительного восприятия, наглядно-действенного мышления, истошность, сужение объема и концентрации внимания.

Обследование импрессивной и экспрессивной речи показало трудности в понимании речи: двухступенчатых инструкций, единственного и множественного числа, форм винительного и дательного падежей существительных мужского и женского рода единственного числа без предлогов, форм косвенных падежей существительных единственного числа с предлогами; в слуховом восприятии слова и соотношении его с картинкой. Отмечались отсутствие фразы, нарушения звукопроизношения и звукослововой структуры слова, низкая речевая активность.

Таким образом, данная группа детей имеет выраженную задержку речевого развития. Испытуемые имеют средний уровень развития предпосылок формирования развития речи (познавательное и двигательное развитие); средний уровень развития импрессивной речи, низкий уровень экспрессивной речи. С заданиями справлялись частично, часто требовалась повторная инструкция, помощь. Для общения дети используют

миимику, жесты, интонацию, реже звукокомплексы, звукоподражания, аморфные слова, фразовая речь отсутствует.

Особенности речевого развития, состояние неречевых функций свидетельствует о необходимости проведения с данной группой детей коррекционно-развивающих занятий, направленных одновременно, и на развитие и коррекцию нарушений формирования предпосылок становления речи, и на стимулирование непосредственно речевого развития.

Нами была разработана программа стимулирования речевого развития, направленная на преодоление задержки речевого развития и предупреждение вторичных нарушений в развитии психических функций у детей раннего возраста.

В формирующем эксперименте приняли участие 7 детей в возрасте от 2 до 3 лет, имеющих ЗРР.

Целью коррекционно-логопедической работы стало преодоление задержки речевого развития у детей раннего возраста путем стимулирования их речевой активности.

В систему коррекционной работы были включены следующие направления:

1. Стимуляция речевой и психической активности.
2. Развитие эмоционального общения со взрослым.
3. Совершенствование способности к подражанию действиям взрослого, сверстников (в том числе речевому подражанию).
4. Развитие и коррекция психофизиологической основы речевой деятельности: разных видов восприятия, физиологического и речевого дыхания, артикуляционных навыков и т.д.
5. Формирование мотивационно-побудительного уровня речевой деятельности.
6. Формирование внутреннего и внешнего лексикона (номинативного, предикативного и атрибутивного), обеспечивающего минимальное общение.
7. Формирование первоначальных навыков грамматического (морфологического и синтаксического) структурирования речевого сообщения.
8. Профилактика возникновения вторичных речевых нарушений.

Основное содержание первого этапа реализации программы заключается в создании специальной адаптивной среды, игровых методов, направленных на формирование мотивации сотрудничества, доброжелательных взаимоотношений, развитие высших психических функций как базы речи, невербальных коммуникативных способностей детей. Для этого использовались различные интерактивное оборудование, необычные игрушки, задания, стимулирующие интерес к познавательной деятельности ребенка.

Содержание второго этапа заключается в активизации речевого подражания, формировании и развитии вербальных средств общения, закреплении умения пользоваться ими в различных коммуникативных ситуациях.

Для решения поставленных задач использовалась методика Н.А. Зайцева – «Кубики Зайцева», картинки-ассоциации Н.В. Пятибратовой, музыкальные игры и песенки Т. Марчук, а также различные игры, упражнения, направление на развитие элементарного фонематического восприятия, элементарных грамматических представлений, лексической стороны речи.

Закрепление полученных умений происходило в различных коммуникативных ситуациях: на логопедических, музыкальных, досуговых занятиях, в специально организованных играх в группе, на занятиях с психологом.

Контрольный эксперимент, направленный на оценку эффективности разработанной программы стимулирования речевой активности детей раннего возраста с ЗРР показал, что у 6 участников (85,7%) повысился уровень со среднего на высокий по направлению двигательного развития, 1 ребенок (14,3%) с низкого на средний уровень. По направлению «познавательное развитие» все участники (100%) повысили свой уровень со среднего на высокий. У всех детей отмечалось значительное улучшение результатов по направлениям «импрессивное и экспрессивное речевое развитие». Все участники эксперимента демонстрировали устойчивую положительную мотивацию на сотрудничество, высокий уровень подражательной деятельности, стойкий познавательный интерес, увеличился объем пассивного и активного словарного запаса, появилась простая фраза из 2-4 слов. У всех детей отмечалось нарушение звуков позднего онтогенеза, что является вариантом нормы. У 3 детей (42,9%) наблюдалось нарушения звуков раннего онтогенеза и не правильное грамматическое оформление отдельных слов и фраз. Полученные результаты свидетельствует об эффективности разработанной программы, т.к. все участники повысили уровень речевого, познавательного и двигательного развития.

**Выводы.** Опираясь на полученные данные, можно сделать следующие выводы: 1) логопедическая работа по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста будет эффективна при условии применения специальной программы стимулирования речевой активности; 2) стимулирование речевой активности детей раннего возраста с ЗРР происходит путем создания специальной адаптивной среды, выбора игровых методов, организации комплексной систематической работы; 3) важным условием развития вербальных средств общения у детей раннего возраста является автоматизация сформированных навыков во всех видах деятельности.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме речевого развития детей раннего возраста. Представлены результаты экспериментального изучения процесса стимулирования речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

**Ключевые слова:** речь, речевая активность, общение, ранний возраст, задержка речевого развития.

**Annotation.** The article is devoted to the problem of speech development of young children. The results of experimental study of the process of stimulation of speech development of young children with speech retardation are presented.

**Keywords:** speech, speech activity, communication, early age, speech retardation.

#### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 / Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с., ил.
2. Герасименко Ю.В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни / Ю.В. Герасименко: Учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 110 с.
3. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона / О.Е. Громова // Логопед, 2004 - № 1. - с. 41-47

4. Селиверстов В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селиверстов. Изд.: Владос, 2015 г. - 287 с.

5. Шевцова Е.Е. Развитие речи ребенка от одного года до семи лет / Е.Е. Шевцова, Е.В. Воробьева. - Москва: Творч. Центр Сфера, 2006г. – 93 с.

УДК: 378.147

## СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ОРИГИНАЛЬНОСТИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ

*студент магистратуры Слобожанина Валерия Андреевна  
Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики» (г. Нижний Новгород);  
кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный  
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** В современной научной среде плагиат признается серьезным преступлением, наряду с кражей или фальсификацией. На законодательном уровне закреплено, что плагиат - умышленное присвоение авторства на чужое произведение науки, литературы или искусства в целом или в частности. Согласно ст. 146 Уголовного Кодекса Российской Федерации [8] предусматривается ответственность за нарушение авторских и смежных прав. В Гражданском Кодексе Российской Федерации в главе 70 содержатся статьи регулирующие отношения в области авторского права, в частности, статьи 1225 и 1274 ГК РФ [2].

Определение и раскрытие содержания понятия «плагиат» остается неразрешенной научной проблемой в связи с отсутствием в цивилистике единообразного понимания правовой сущности данного «явления». Представим ряд определений понятия «плагиат»:

1. «Плагиат - это самостоятельное нарушение лично-неимущественных прав, выраженное в присвоении авторства как в отношении всего произведения, так и его отдельных частей, в том числе использование произведения, части (включая название) без указания источника заимствования» [7, с. 9].

2. «Плагиат - это нарушения, связанные с присвоением чужого авторства, выдачей чужого результата интеллектуальной деятельности за свой собственный» [6, с. 109];

3. «Плагиат – «умышленное присвоение авторства другим лицом» [3, с. 17].

И.А. Ковалева, О.В. Бобкова, С.А. Давыдов и др. полагают, что плагиат «факультативно влечет нарушение других личных неимущественных прав. Так, если объектом плагиата явилось необнародованное произведение, то плагиат, в числе прочего, может повлечь нарушение права на обнародование. В случаях когда плагиатор незаконно использует изъятый из оригинального произведения фрагмент, можно также говорить о нарушении права автора на неприкосновенность произведения» [1, с. 33].

Проанализировав ряд определений понятия «плагиат», мы пришли к выводу, о том, что оно сводится к общепризнанному в доктрине, а именно: плагиат - это присвоение права авторства. Такой подход к сущности плагиата установился, начиная с XVII века, и в настоящее время является господствующим в науке. Важно отметить, что плагиат строго осуждается ученым сообществом, хотя существует масса случаев выявления плагиата в работах и самих ученых, не говоря уже о начинающих деятелях науки, искусства, исследователях, студентах.

**Изложение основного материала исследования.** В основе научной этики лежит принцип научной честности, который в том числе означает новизну научного знания. Данный принцип, на наш взгляд, практически закрывает начинающему исследователю дверь в науку навсегда, так как все самые важные и масштабные открытия были сделаны еще за долго до официального закрепления понятия «плагиат», и сегодня человечество пытается создать что-то новое, опираясь на уже сделанное или сказанное. В лучшем случае результат такого труда – усовершенствование чего-либо, в худшем, получается то же самое, но с другим оформлением, дизайном или сказанное о том же, но другими словами. В конечном итоге упор делается не на открытие нового и совершенного, а на избежание подобия или повторений. Подчеркнем, «заимствования, конечно, возможны и даже необходимы, но они обязательно должны сопровождаться ссылками на автора. Плагиатом считается не только прямое цитирование без указания источника заимствования, но и злоупотребление цитатами, и пересказ чужих мыслей своими словами, и компиляция из нескольких источников, и самоплагиат» [4].

Действительно, вопросу научной этики сегодня придается большое значение, на мировом уровне. Об этом свидетельствует работа Комитета по этике научных публикаций – COPE (Committee on Publication Ethics), который был основан в Великобритании в 1997 году для редакторов научных журналов. COPE оказывает помощь издателям в достижении самых высоких стандартов этики публикаций, предлагает инструкции, организует учебные модули и специальные мероприятия для поддержки издателей и журналов в публицистической деятельности.

В рамках исследования, нацеленного на изучение мнения студентов по вопросу оригинальности учебно-исследовательских работ, были проанализированы работы студентов гуманитарных факультетов, в частности, факультета права Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород). Было установлено, что в большинстве из них отсутствует научная новизна, а актуальность темы хоть и сформулирована, но по факту не является актуальностью, а признается скопированной идеей, переформулированной другими словами. Безусловно, оригинальность признается критерием номер один среди признаков качественного научного текста, но создать нечто уникальное и оригинальное подвластно далеко не каждому.

Чтобы глубже разобраться в данной проблеме, было проведено анкетирование среди студентов 2-4 курсов факультета права указанного выше университета. Участвующим в опросе предлагалось ответить на следующие вопросы: «Испытываете ли вы сложности в написании работ с оригинальностью 80%?», «Каков наиболее оптимальный порог оригинальности авторского текста?», «Какими Интернет ресурсами проверки плагиата вы пользуетесь?», «Какие средства вы используете для того, чтобы избежать «плагиата»?» и др.

По результатам анкетирования большинство участников (90%) указали, что при написании исследовательских работ (эссе, рефератов, научных статей, курсовых работ, магистерских диссертаций) возникают проблемы с оригинальностью текста. Остальные 10% опрошенных пояснили, что избегают копирования текста из российских электронных источников, монографий, научных статей, изданий и стараются использовать иностранные ресурсы с последующим переводом на русский язык. Студенты единогласно считают, что 80% оригинальности текста – слишком высокий и неоправданный порог. 85% участвующих в анкетировании считают оптимальным 60 – 65% оригинальности текста, для 15% допустим результат 65 - 70%.

Наиболее популярным ресурсом проверки оригинальности, как оказалось, является платформа Антиплагиат (antiplagiat.ru). Данный ресурс используют 100% опрошенных, 10% предпочитают использовать и другие ресурсы для дополнительной проверки, такие как «text.ru», «Advego Plagiatus» и другие. В этой связи мы сталкиваемся с другой острой проблемой, так как несмотря на существующее разнообразие платформ для проверки текста на плагиат, есть иные ресурсы, которыми пользуются преподаватели внутри ВУЗа для проверки работ. Эти ресурсы, как правило, закрыты для доступа студентов и предоставляют более широкий спектр возможностей, например, выдают более подробный отчет по работе (полный отчет), отражают заимствования и цитирования, источники, проверяют работу через множество модулей поиска. Как показывает практика, результат преподавательской проверки отражает обычно заниженный процент оригинальности текста. Дело в том, что студенты всех курсов университета обязаны загружать свои работы в общую электронную базу, где они накапливаются и хранятся. Однако темы студенческих работ из года в год могут повторяться и «перекликаться», соответственно и в содержании встречаются похожие мысли, цитаты, сноски и источники, выводы, поэтому система автоматически выдает высокий процент плагиата. С одной стороны, такой подход позволяет избежать копирования работ предыдущих курсов, работ из сети Интернет, тем самым, направляет студентов к авторскому поиску, анализу актуальности, выработке новых предложений и решений, но с другой стороны, ущемляет возможности использовать проверенные источники, ссылаться на мнение авторитетных авторов, признанных в данной области научных деятелей, приводить общепринятую статистику и т.д. К тому же, с каждым годом база работ растет и расширяется, соответственно, достичь 80% оригинальности текста становится все труднее. Так, 65% студентов первого курса магистратуры юридического факультета НИУ ВШЭ (2019 г.) при первоначальной преподавательской проверке работ на плагиат не прошли порог.

Процент опрошенных, которые вынуждены использовать различные дополнительные средства для того, чтобы избежать плагиата, равен 100%. Методом подбора синонимов, перифраза, заменой символов и букв русского алфавита на буквы английского, заимствованием информации из иностранных источников, добавлением неуместных знаков препинания и использованием других «уловок» авторы исследовательских работ стремятся повысить процент оригинальности текста. Этот процесс занимает массу времени, отвлекает от содержания и смысла текста.

В сети Интернет популярны онлайн платформы, позволяющие за определенную плату искусственно повысить оригинальность текста до любого процентного уровня и, к сожалению, многие обучающиеся вынуждены использовать соответствующий сервис для того, чтобы не быть уличенным в плагиате. Как показывает опыт, оригинальность текста действительно повышается, и традиционные средства проверки не видят подозрительных вмешательств, но если вчитаться в содержание текста и присмотреться к оформлению, то можно заметить присутствие странных символов, интервалов, пробелов, написание слов с ошибками, пропуском букв.

Необходимо обратить внимание еще на одну проблему – корректное цитирование. 40% опрошенных студентов не умеют грамотно оформлять ссылки на первоисточник или не придерживаются Госстандарта. Часто возникает ситуация, что ссылка оформлена надлежащим образом, но одна из самых популярных систем проверки оригинальности в России Antiplagiat.ru в отчете выдает 0% цитирования, не учитывая содержимое ссылок.

Исходя из вышесказанного, необходимо учитывать, что практически все произведения науки и искусства опираются в той или иной степени на ранее опубликованные материалы, следовательно, современному студенту не обойтись без компиляции для того, чтобы написать достойную работу на высокий балл.

Одним из путей решения указанных проблем может быть, на наш взгляд, снижение порога допустимости заимствований для студентов вузов, в особенности, для студентов гуманитарных направлений, так как их научно-исследовательские работы в большинстве своем опираются на нормативные акты, цитаты, статьи, монографии. Во-вторых, важно усовершенствовать и привести к единому стандарту системы проверки текста на плагиат внутри вузов и существующие ресурсы в сети интернет, чтобы процент оригинальности не разнился.

По мнению авторов, следует придерживаться следующих методов «борьбы» с плагиатом:

1. При компиляции использовать перифраз предложений.
2. Каждый абзац текста должен быть рерайтом заимствованной мысли.
3. Грамотно оформлять ссылки на источники, согласно требованиям ГОСТа.
4. Включать в содержание самостоятельный анализ, собственное мнение, оценку идей [5].
5. Использовать иностранные ресурсы и переводить на русский язык.
6. Разбавлять текст фактологическим материалом (приложениями, таблицами, графиками, диаграммами).

**Выводы.** Таким образом, следует не бояться выбирать и согласовывать с научным руководителем новые, малоисследованные, интересные темы, избегать любого рода заимствований, копирования чужих творений, обращения к искусственному способу повышения оригинальности, делать упор на отражение собственного мнения, разработку собственных путей решения проблемы. Нужно стремиться к выявлению уникальных тем, развитию собственных творческих идей, исследовать наиболее актуальные вопросы и решать наиболее острые проблемы, именно тогда исследованию возможно придать научную новизну, актуальность и авторство.

**Аннотация.** В статье изучены подходы к сущности понятия «плагиат», отражена его роль в научной этике. На основе исследования проанализированы позиции обучающихся в вопросах оригинальности текста письменных работ, изучены методы «борьбы» с плагиатом. Авторами представлены рекомендации к

выполнению учебно-исследовательских работ в рамках образовательного процесса вуза, повышению уровня оригинальности текста.

**Ключевые слова:** плагиат, оригинальность текста, научная этика, образовательный процесс, научная новизна, актуальность, авторство.

**Annotation.** The article explores approaches to the essence of the concept of "plagiarism", reflects its role in scientific ethics. On the basis of the study, the positions of students in questions of the originality of the text of written works are analyzed, methods of "struggle" with plagiarism are studied. The authors presented recommendations for the implementation of educational research within the educational process of the university, to increase the level of originality of the text.

**Keywords:** plagiarism, originality of the text, scientific ethics, educational process, scientific novelty, relevance, authorship.

**Литература:**

1. Бобкова О.В., Давыдов С.А., Ковалева И.А. Плагиат как гражданское правонарушение // Патенты и лицензии. – 2016. – № 7. – С. 31.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ). – URL [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_5142/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/) (дата обращения 28.09.2019)
3. Добрякова Н.И. Заимствование или плагиат: российский и зарубежный опыт // Человеческий капитал и профессиональное образование. – 2015. – № 1(13). – С. 17.
4. Дрибас Л. Плагиат и научная этика. – URL <https://moluch.ru/information/plagiat-i-nauchnaya-etika/> дата обращения 20.09.2019)
5. Дубов Е.И., Дубова М.Е., Ханова Т.Г. К вопросу об организационных особенностях проведения самостоятельной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Перспективы науки. – 2019. – № 6 (117). – С. 172-177.
6. Мозолин В.П. О концепции интеллектуальных прав // Журнал российского права. – 2007. – № 12. – С. 109.
7. Толонкова Н.Г. Гражданско-правовая охрана авторских прав от контрафакции и плагиата: Дис... канд. юрид. наук. – Волгоград, 2004. – 173 с.
8. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 17.06.2019) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2019). – URL [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/) (дата обращения 09.09.2019).

УДК:373.25

**КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ–БИЛИНГВОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*студентка Хасанова Диля Маликовна  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)*

*Статья написана в рамках гранта Губернатора Оренбургской области  
в сфере научной и научно-технической деятельности за 2019 г.  
(постановление правительства Оренбургской области №521-пп от 16.07.2019 г.)*

**Постановка проблемы.** Формирование грамотной речи как основного средства коммуникации крайне важно в раннем и дошкольном периоде развития ребенка. К семилетнему возрасту ребенок должен понимать обращенную речь, оперировать полными, развернутыми фразами, правильно использовать лексические и грамматические средства языка. Фундаментом должны стать правильно сформированные, полные фонематические представления [3, с. 113]. Первые навыки фонематического анализа и синтеза ребенок получает именно в дошкольном возрасте.

Современный мир диктует свои условия, и в сфере образования возникают ситуации, требующие рассмотрения как с теоретической, так и с практической точек зрения. Очень часто воспитание и обучение ребенка проходит в двуязычной речевой среде, что накладывает отпечаток на формирующиеся умения и навыки [2, с. 47]. Если у ребенка к тому же есть речевые нарушения, онтогенез речи приобретает уникальный и неповторимый характер, требующий определенного подхода [4, с. 2]. Таким образом, необходимо тщательно и аккуратно проводить работу по формированию фонематических процессов у все возрастающей категории детей: дошкольники-билингвы с общим недоразвитием речи.

**Изложение основного материала исследования.** В психолого-педагогической литературе к фонематическим процессам относят: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления.

Фонематические процессы оказывают значительное влияние на развитие фонетической стороны речи и речевой системы в целом (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и т.д.). Речь при общем недоразвитии речи (ОНР), отличается своеобразием развития всех ее сторон, в том числе и фонематических процессов.

У дошкольников с ОНР при нарушении фонематических процессов наблюдаются следующие особенности:

- трудности анализа звуков, нарушенных в произношении (наиболее легкая степень недоразвития);
- нарушение звукового анализа, различения многих звуков, которые относятся к различным фонетическим группам при нормативном произнесении их в речи;
- неспособность различать звуки в слове, неумение выделять их из состава слова и определять последовательность (тяжелая степень недоразвития) [4, с. 134].

Теоретический анализ психолого-педагогической, лингвистической, логопедической литературы показал, что смежные проблемы билингвизма и логопедии изучены недостаточно. Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, Г.Н. Чиршевой свидетельствуют о появлении значительных изменений, связанных с влиянием двуязычной речевой среды. Они приходят к выводу, что все компоненты речевой

деятельности, начиная со звукопроизношения, приобретают особый, индивидуальный характер [6, с. 65]. Что же касается коррекции фонематических процессов у дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи, существует небольшое количество исследований, посвященных данной теме. Общие рекомендации даст З.А. Агранович в своих пособиях по преодолению недоразвития фонематических процессов [1, с. 26].

В современных исследованиях (Н.В. Микляева, Н.Ю. Протасова и др.) отмечается, что у таких детей наблюдается специфика нарушений звукопроизношения, связанная с неразличением акустических образов аналогичных звуков из разных языков [3, с. 104; 5, с. 49]. «Специалисты, работающие с такими дошкольниками, должны учитывать при организации коррекционного процесса особенности психического и речевого развития детей-билингвов, которые находятся в иной языковой среде, принимать во внимание природу билингвизма, особенности культуры другого языка» [5, с. 118]. В отечественной логопедической науке достаточно устоявшимся является тезис о том, для детей с ОНР фактор билингвизма является отягощающим.

Актуальность проблемы на научно-методическом уровне связана с тем, что недостаточно разработаны аспекты логопедической работы по коррекции фонематических процессов у дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи.

Учитель-логопед сталкивается с рядом затруднений в процессе коррекции фонематических процессов у данной категории детей, связанных с:

- подбором и организацией диагностического обследования речи (большинство логопедических методик, разработаны для детей монолингвов, что не позволяет осуществить объективную оценку состояния речи ребенка),

- подбором и осуществлением эффективных средств коррекции (дидактических игр и упражнений, позволяющих формировать у детей правильное произношение всех звуков русского языка, который не является родным).

Логопедическая работа прежде всего базируется на овладении звукопроизношением как одним из основных компонентов речевого онтогенеза. Далее формируются или корректируются процессы фонематического анализа и синтеза, фонематические представления. Специалист на основе данных проведенной комплексной диагностики речи ребенка составляет индивидуальный перспективный план. Движущими силами выступают направления логопедической работы, которые для данной категории детей несколько отличаются, нежели, например, при определении направлений работы для детей общим недоразвитием речи, воспитывающихся в моноязычной семье.

Таким образом, следует уделить большое внимание плавному развитию фонематических слуха и восприятия ребенка. Ему нужно больше времени для изучения огромного количества речевых и неречевых звуков, для их точной дифференциации. При работе в данном направлении могут возникнуть трудности, так как иногда речевая среда ребенка может содержать одновременно два совершенно противоположных языка, из разных языковых групп. Как следствие, материал для изучения обилие и разнообразен. Максимальное включение всех видов звуков позволит ребенку точнее ориентироваться и, в дальнейшем, правильно понимать и самостоятельно составлять слова и предложения.

Крайне важно развитие звуковых анализа и синтеза слов по принципу «от простого к сложному». Ребенку приходится осваивать два языка сразу, каждый из них богат различными вариациями слогов и слов. Только планомерный, логичный и гармоничный подход создаст все необходимые условия и будет способствовать успешному развитию речи. Концентрический принцип усвоения информации позволит создать предпосылки для овладения более сложных компонентов речи.

Активное, динамичное развитие фонематических представлений также может выступать как одно из направлений логопедической работы. Оно подразумевает строго выверенную, насыщенную программу работы, обязательное вовлечение близкого окружения ребенка, создание всех материально-технических условий для воспитания и обучения.

Одним из самых важных направлений выступает профилактика смешения акустических и артикуляторных образов звуков в импрессивной и экспрессивной речи. Именно смешение образов является основной причиной недопонимания ребенком слов и фраз. Изучение различных упражнений артикуляционной гимнастики, использование артикуляционных профилей, звукоподражание, достаточное количество дидактического материала – ключ к формированию правильных фонематических представлений.

**Выводы.** Выделение таких требований как плавное развитие фонематических слуха и восприятия, концентрический принцип усвоения информации, развитие звуковых анализа и синтеза слов по принципу «от простого к сложному», активное, динамичное развитие фонематических представлений и профилактика смешения акустических и артикуляторных образов звуков может послужить фундаментом для успешной, результативной логопедической работы по коррекции фонематических процессов у дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи.

**Аннотация.** Гармонично развитые фонематические процессы – это важный фактор благополучного становления речевой системы в целом. Нарушение фонематических процессов у дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи обуславливает недоразвитие фонетико-фонетической, лексико-грамматической сторон речи. Коррекция фонематических процессов у дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи является одним из важных направлений логопедической работы.

**Ключевые слова:** фонематические процессы, общее недоразвитие речи, дошкольники-билингвы, звукопроизношение, коррекция, методы, приемы, средства.

**Annotation.** Harmoniously phonemic processes are an important factor in the successful establishment of the speech system as a whole. Violation of phonemic processes in bilingual preschoolers with a general underdevelopment of speech is conditioned by an underdevelopment of the phonetic-phonetic, lexical and grammatical aspects of speech. Correction of phonemic processes in bilingual preschoolers with general speech underdevelopment is one of the important areas of speech therapy work.

**Keywords:** phonemic processes, General underdevelopment of speech, bilingual preschoolers, sound pronunciation, correction, methods, tricks, facilities.

#### **Литература:**

1. Агранович З.Е. В помощь логопедам и родителям: Сб. домаш. заданий для преодоления недоразвития фонематич. стороны речи у ст. дошкольников – СПб.: Детство-Пресс, 2004. - 147 с.
2. Насибуллина А.Д., Хасанова Д.М. Особенности психолого-педагогического сопровождения

старших дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64(2) – С. 114-118.

3. Микляева, Н.В. Дети-билингвы в детском саду: методическое пособие / Н.В. Микляева, Л.Р. Давидович, Ю.В. Микляева. – М.: Сфера, 2016. – 128 с.

4. Преодоление общего недоразвития речи: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 256 с.

5. Протасова Е.Ю. Проблемы двуязычия и многоязычия – М.: Наука, 2010. - 359 с.

6. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм и развитие бикультуральности – Череповец: Вестник Череповецкого государственного университета, 2010. - т. 4, 257 с.

УДК 37.01

## К ВОПРОСУ О МОДЕЛЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*соискатель кафедры педагогики Шестова Юлия Октаевна  
Российский государственный педагогический  
университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);  
кандидат педагогических наук, доцент Рыжкова Инна Витальевна  
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск)*

**Постановка проблемы.** 21 век поставил новые задачи перед образованием: если традиционно образовательная парадигма заключалась в передаче знаний и формировании навыков, то сегодня целью образования является создание условий для овладения учащимися комплексом компетенций, их подготовка к эффективному функционированию в интегрированном мире. В новой образовательной парадигме центральным становится понятие межкультурной компетенции: «Интенсивность глобализации в последнее время вернуло вопрос формирования межкультурной компетенции на центральное место» [8]. В зарубежной науке понятие «межкультурная компетенция» возникло во время становления межкультурной коммуникации как самостоятельной научной дисциплины. В документах ЮНЕСКО межкультурная компетенция определяется как «способность эффективно ориентироваться в многофакторном пространстве в условиях увеличивающегося разнообразия народностей, культур и укладов жизни» [7]. Изучением данного феномена занимаются представители разных сфер: науки, образования, психологии, политики и даже бизнеса. В результате, в последнее время появилось множество моделей межкультурной компетенции, которые можно разделить на следующие группы: каузальные, структурные, ко-ориентационные и динамические модели. Рассмотрим основные из них.

**Изложение основного материала исследования.** Структурные модели представляют собой аналитическую схему или типологию, которая описывает гипотетические компоненты межкультурной компетенции, не уточняя взаимосвязи между ними. Такие модели представляют собой «списки» релевантных или возможных черт, характеристик и умений, необходимых для продуктивного и конструктивного взаимодействия.

К данному типу, например, относится модель, разработанная исследователем Дарлой Деардофф; она включает следующие составляющие: уважение; самопознание / идентичность; способность смотреть с точки зрения других перспектив; адаптация («быть способным переключиться на другую перспективу»); способность слушать («участвовать в аутентичном межкультурном диалоге»); формирование отношений («создание длительных межкультурных личностных связей»); культурная беспристрастность (сочетает уважение и самопознание).

К структурным моделям можно также отнести модели межкультурной компетенции, разработанные такими учеными, как Говард Гамильтон, Ричардсон и Шафорд, С. Тинг-Туми, Г.-М. Чен, российскими исследователями Н.Г. Соколовой, Г.В.Елизаровой, А.Н.Утехиной и другими.

Модель межкультурной компетенции В. Б. Гудикунста включает три компонента:

1. Мотивация (потребность в предсказуемости, потребность избежать чувства тревожности, потребность поддерживать представления о самом себе, тенденция приближения-избегания);

2. Знания (знание о том, как собрать информацию, знание групповых различий, знание личностных сходств, знание альтернативных интерпретаций);

3. Умения (способность быть внимательным, способность переносить неопределённость, способность управлять чувством тревожности, способность к эмпатии, способность адаптировать свою коммуникацию, способность делать верные предсказания и давать верные объяснения).

Структурные модели определяют основное поле и содержание теории межкультурной компетенции, но, к сожалению, оказываются слабыми в плане отражения взаимосвязи между компонентами. Данные модели не учитывают контекст, в котором те или иные структурные компоненты межкультурной компетенции будут эффективными и целесообразными, а также не уделяют внимание критериям, определяющим саму компетенцию. Другими словами, остается неясно, что именно составляет межкультурную компетенцию в данных моделях – какие уровни умений, какие комбинации критериев и результатов будут определять компетенцию.

Каузальные модели представляют межкультурную компетенцию в качестве теоретической линейной системы, в которых переменные факторы влияют друг на друга. К данному типу относится модель межкультурной коммуникативной компетенции, разработанная Лили Арасаратнам. Модель демонстрирует пять переменных, которые оказывают прямое или косвенное влияние на межкультурную компетенцию: эмпатия, межкультурный опыт/ обучение, мотивация, глобальное мышление, способность выслушать. Данные переменные были определены в ходе исследования, в котором приняли участие респонденты из пятнадцати стран. Модель построена на основе представлений о межкультурной компетенции представителей разных культур, что делает ее универсальной и подтверждает ее межкультурную валидность.

Каузальные модели объясняют причинно-следственную связь между различными переменными через частные гипотезы. В то же самое время, по мнению некоторых ученых, эти модели представляют слишком много взаимосвязей между разными переменными величинами, что уменьшает вероятность надежного тестирования теории и проверки гипотезы.

Ко-ориентационные модели представляют собой попытку концептуализировать взаимное влияние участников межкультурной коммуникации, в процессе которой достигается межкультурное понимание (точность восприятия, эмпатия, ясность, совпадение систем значения). К этому типу относится, например, модель межкультурной компетенции собеседника А. Фантини, который определяет «межкультурную компетентность» как способность эффективно и надлежащим образом взаимодействовать с членами другой языковой культуры с учетом их особенностей» [6]. Исследователь предположил, что такие характерные черты, как гибкость, юмор, терпение, открытость, интерес, любопытство, эмпатия, избегание стереотипов и двусмысленности, оказывают содействие процессу общения. Более того, эти черты можно распределить на четыре группы – компоненты межкультурной компетенции: осведомленность, отношения, навыки и знания. Модель Фантини описывает процесс взаимодействия двух собеседников, опосредованный системой восприятия, разработанными концептами и идеями, определенными семантическими кластерами, морфологией и синтаксисом, фонологией, графемами и знаками. Ученый предполагает, что межкультурная коммуникация требует выборочное восприятие, чтобы транслировать свои идеи и концепты в определенные семантические кластеры. В некоторых случаях собеседники могут достичь пересечения своих взглядов на жизнь или ко-ориентацию. Когда происходит коммуникация людей с высоким уровнем межкультурной компетенции, пересечение соответствующих взглядов на мир, включая знаковые системы, приведут к образованию космополитичного мировосприятия. Однако остается неясно, в чем заключается высокий уровень межкультурной компетенции. Данная модель не демонстрирует, обладает ли субъект межкультурного общения достаточными знаниями, умениями, навыками, необходимыми для ко-ориентации.

К ко-ориентационным относится и модель исследователя М. Бирама, состоящая из пяти элементов:

1. Отношения (способность принижать свое значение и ценить других, включает любопытство, открытость, готовность отстраниться от недоверия к другим культурам и доверия к своей);
2. Знания (знание правил индивидуального социального взаимодействия, знание социальных групп и их практик, как в своей культуре, так и в чужой);
3. Умения интерпретации и соотнесения (способность индивидуума интерпретировать, объяснять и соотносить события и документы из чужой культуры в свою);
4. Умения открытия и взаимодействия (позволяет индивидууму получать «новые знания о культуре и культурной практике», использовать существующие знания, отношения, способности в межкультурном общении);
5. Критическое осознание культуры (способность использовать перспективы, практики и продукты собственной культуры и чужих культур, чтобы давать оценку).

Коориентационные модели подчеркивают, прежде всего, межкультурное взаимодействие как таковое, нежели умения собеседника и результаты коммуникации. Процесс взаимодействия между собеседниками представляет собой попытку достичь понимания, точности и ясности в коммуникации.

Динамические модели описывают циклы развития межкультурной компетенции в течение времени. Представители данного подхода утверждают, что учащиеся становятся более компетентными через постоянное взаимодействие, обучение и включение культурных элементов. К данному типу относится модель М. Беннета, которая представляет развитие межкультурной компетенции в несколько этапов.

В данной модели акцент делается на восприятии и толковании культурных различий. Ученый считает, что людям важно осознать не сходство между собой, а различия, потому что все трудности межкультурной коммуникации проистекают именно из-за неприятия межкультурной разницы.

На начальной стадии (этноцентристские этапы: отрицание, защита, умаление) развития межкультурной компетенции само существование этих различий обычно не осознается человеком. Затем другая культура начинает осознаваться как один из возможных взглядов на мир, человек начинает ощущать себя членом более чем одной культуры. На последних стадиях (этнорелятивистские этапы: признание, адаптация, интеграция) развития межкультурной компетенции признается существование нескольких точек зрения на мир. Далее происходит формирование нового типа личности, сознательно отбирающей и интегрирующей элементы разных культур. Модель Беннета динамична, так как говорит не просто о начальной, средней и конечной стадиях развития, но и подчеркивает изменения, происходящие внутри каждой стадии.

В то же время динамические модели оказываются довольно слабыми в плане определения личностных качеств, которые способствуют или, наоборот, препятствуют эволюционному прогрессу.

**Выводы.** Как мы видим, несмотря на актуальность проблемы, до сих пор нет общепринятого подхода к определению и структуре межкультурной компетенции как педагогического явления. Стоит отметить, что многокомпонентная сущность понятия межкультурной компетенции привела к большому количеству определений, теорий и моделей, которые послужили основанием для различных подходов к изучению межкультурной компетенции. Некоторые модели подчеркивают коммуникативную природу межкультурной компетенции, в то время как другие фокусируются на адаптации и развитии личности при встрече с другой культурой; часть моделей придают особое значение понятиям эмпатии и толерантности по отношению к чужой культуре. Но в конечном итоге, все эти модели направлены на поиск таких навыков и способностей, которые позволили бы личности функционировать в культурно разнообразном пространстве, и описание процессов, которые претерпевает личность.

**Аннотация.** Статья рассматривает различные модели межкультурной компетенции, описывает структуру понятия, анализирует преимущества и недостатки различных подходов к изучению данного феномена.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, структурные модели, каузальные модели, ко-ориентация, динамические модели.

**Annotation.** The article considers different models of intercultural competence, describes the structure of the notion, analyses advantages and disadvantages of different approaches to studying this phenomenon.

**Keywords:** intercultural competence, structural model, causal model, co-orientation, developmental model.

**Литература:**

1. Матвеев А.В. Качественные и количественные исследования процесса межкультурной коммуникации (на примере изучения межкультурной компетенции российских и американских менеджеров) // Сборник научных трудов "Теория коммуникации & прикладная коммуникация". Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 1 / Под общей редакцией И.Н. Розиной. - Ростов н/Д: ИУБиП, 2002. - 200 с. С. 79-88.

2. Arasaratnam, L.A., & Doerfel, M.L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 137-163.
3. Bennett, M.J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R.M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press, 1993.
4. Eva Reid. Models of intercultural competences in practice // *International Journal of Language and Linguistics*, Vol. 1. No. 2. 2013, pp. 44-53.
5. Fantini A., Tirmizi A. Exploring and Assessing Intercultural Competence. – 2019. – URL: [https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning\\_publications](https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications).
6. Gudykunst W.B. *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*, 4th edn. London: Sage, 2004.
7. Intercultural competences: conceptual and operational framework – 2019 [электронный источник] - <https://en.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132>.
8. Kuada J. Internationalisation of firms in developing countries: towards an integrated conceptual framework // *International Business Economics*. No 43. 2006. pp. 1-22.
9. Matveev A. (2017) The Intercultural Competence Models. In: *Intercultural Competence in Organizations. Management for Professionals*. Springer, Cham
10. *The SAGE handbook of intercultural competence* / edited by Darla K. Deardorff. – SAGE Publications, 2009. – 560 p.

УДК:378.2

### КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

*студентка Шуваева Елена Викторовна  
Педагогический университет Федерального государственного  
автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)»*

**Постановка проблемы.** В настоящее время значительно увеличилось количество детей с речевой патологией. Одним из наиболее распространенных речевых нарушений у детей дошкольного возраста в нашей стране, по данным исследований отечественных ученых (Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева), является общее недоразвитие речи [7, 9].

У дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) помимо нарушений лексико-грамматического строя, фонематического восприятия, связной речи отмечаются нарушения слоговой структуры слова (А.К. Филичева, Г.В. Чиркина), характеризующееся трудностями в произношении слов сложного слогового состава: нарушается количество, последовательность слогов в слове, искажается структура отдельного слога. Перечисленные нарушения носят длительный и стойкий характер, оказывают отрицательное влияние на процессы развития фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи, коррекции звукопроизношения, обучения грамоте [15].

«Дошкольники с общим недоразвитием речи нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Это обусловлено также и тем, что, несмотря на то, что часть из них до поступления в школу получают логопедическую и психологическую виды помощи, у некоторых детей возникают трудности в процессе обучения в общеобразовательной организации» [11, с. 131].

В процессе коррекционно-логопедической работы с такими детьми особое место занимает преодоление нарушений слоговой структуры слова.

Одним из эффективных методов коррекционного воздействия, используемых на логопедических занятиях, является песочная терапия.

Как показывает анализ психолого-педагогической теории и практики, игры и игровые упражнения с песком являются привлекательной и доступной формой деятельности, доставляющей детям огромное удовольствие. Именно поэтому многие логопеды на коррекционных занятиях используют игры и упражнения с этим материалом, которые позволяют поддерживать интерес к занятиям, формировать мотивацию речевого общения, стимулировать речевую активность, развивать высшие психические функции.

**Изложение основного материала исследования.** Метод терапии песком впервые был предложен и апробирован психотерапевтом К.Г. Юнгом. Игра с песком как консультативная методика была описана английским педиатром М. Ловенфельд в 1939 году [3, 4].

В отечественные психологии система коррекционно-развивающих песочных игр представлена в методических рекомендациях таких ученых, как Т. Грабенко и Т. Зинкевич-Евстигнеева [3, 4].

Песочная терапия имеет свои *основные принципы*:

1. Создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищено, проявляя творческую активность. Для этого используется задание, соответствующее возможностям ребенка; инструкция формулируется в игровой форме; исключается негативная оценка его действий, результатов, поощряется фантазия и творческий подход.

2. «Оживление» абстрактных символов: букв, цифр, геометрических фигур, и пр. Этот принцип позволяет сформировать и усилить положительную мотивацию к занятиям и личностную заинтересованность ребенка в происходящем.

3. Реальное «проживание», проигрывание всевозможных ситуаций вместе с героями сказочных игр. На основе этого принципа осуществляется взаимный переход «Воображаемого» в «Реальное» и наоборот. Ребенок реально разыгрывает ситуацию на песке с помощью миниатюрных фигурок.

Задачи песочной терапии можно разделить на три группы (таблица 1):

## Задачи песочной терапии

Образовательные	Развивающие	Воспитательные
<ul style="list-style-type: none"> <li>- учить детей последовательно и точно передавать увиденное, с учетом развития сюжета;</li> <li>- обучить умению отвечать на вопросы проблемно - поискового характера;</li> <li>- обучить специальным движениям и их выполнение детьми;</li> <li>- учить выстраивать композиции на песке по образцу;</li> <li>- закрепить представления об окружающем мире.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развивать психические познавательные процессы;</li> <li>- развивать тонкие тактильные ощущения, мелкую моторику;</li> <li>- развивать умение действовать по инструкции;</li> <li>- стимулировать развитие сенсорно-перцептивной сферы, особенно тактильно-кинестетической чувствительности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вызывать эмоционально положительное состояние, удовольствие от игр и совместной деятельности с другими детьми;</li> <li>- воспитать внимательное отношение к коллективу при организации групповой деятельности;</li> <li>- воспитывать слуховое внимание и память;</li> <li>- воспитывать доброту, бережное отношение ко всему живому;</li> <li>- совершенствовать навыки позитивной коммуникации;</li> <li>- «проигрывание» разнообразных жизненных ситуаций, создание композиций на песке.</li> </ul>

Для организации игр на песке используется песочница (деревянный ящик размером 50×70×10 см; высота борта составляет 10 см. Дно и борта ящика окрашиваются в синий или голубой цвет, что символизирует воду, а борта – небо).

Для работы в песочнице необходимы фигурки или их изображения:

- человеческие персонажи,
- животные: домашние, дикие, морские и пр.,
- машины (сухопутные, водные, космические, боевые),
- растения: деревья, кусты, цветы, овощи и пр.,
- посуда: чайная, столовая, кухонная,
- постройки: мосты, ограды, ворота, порталы, загоны для скота,
- естественные предметы: ракушки, веточки, декоративные камни и пр.,
- сказочные герои: злые и добрые,
- пластиковые или деревянные буквы и цифры, различные геометрические фигуры (круги, треугольники, прямоугольники, пирамиды и др.).

В песочной терапии активно и широко используются фигурки из «Киндера-сюрприза», детали конструкторов. Если для занятий не хватает каких-либо фигурок-образов, как правило, их лепят из пластилина, глины, теста [13, 14].

Анализ литературных источников [1, 5] свидетельствует о том, что для становления слоговой структуры слова значимыми являются такие неречевые процессы, как оптико-пространственная ориентация, возможности темпо-ритмической организации движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации. Эти неречевые процессы являются базовыми предпосылками усвоения слоговой структуры слова.

В таблице 2 представлены игры с песком для формирования пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации.

Таблица 2

## Игры для формирования пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации

Название игры, цель	Содержание
<p><b>«Машина обувь»</b>  <b>Цель:</b> учить пользоваться предметами обуви с учетом их асимметрии.</p>	<p>Логопед прячет в песке кукольную обувь, ребенок достает, а затем «расставляет» их на песке с учетом лево-правых положений.  <b>Инструкция:</b> «Помоги кукле Маше найти и расставить обувь по парам правильно (с учетом лево-правых положений)»</p>
<p><b>«Найди пару»</b>  <b>Цель:</b> учить пользоваться предметами одежды с учетом их асимметрии.</p>	<p>Логопед прячет в песке плоскостные изображения варежек, ребенок достает, а затем «раскладывает» их с учетом лево-правых положений  <b>Инструкция:</b> «Правильно разложи варежки (с учетом лево-правых положений)»</p>
<p><b>«Живые вагончики»</b>  <b>Цель:</b> освоение и вербализация направлений окружающего пространства (впереди, позади) относительно другого субъекта.</p>	<p>Логопед прячет игрушки в песке. Дети находят игрушки, выставляют их в соответствии с инструкцией логопеда, затем называют их пространственные позиции.  <b>Инструкции:</b> 1) «Поставь котика впереди мишки. Поставь ежика позади мишки»; 2) «Расскажи, кто впереди мишки, кто позади мишки». И др.</p>

«Угадай игрушку» <b>Цель:</b> освоение и вербализация направлений окружающего пространства (впереди, позади) относительно другого субъекта.	Логопед прячет игрушки в песке. Дети находят игрушки, логопед выставляет их в ряд. Дети выполняют инструкции. <i>Инструкции:</i> «Угадай игрушку: она находится впереди куклы»; «Эта игрушка находится впереди мяча, но позади мишки». И др.
«Украсть песочницу» <b>Цель:</b> уточнить и дифференцировать пространственные понятия плоскости: «середина», «сверху», «снизу» относительно другого субъекта.	Перед детьми лежат пластмассовые фигуры. Дети слушают инструкции и выполняют соответствующие действия. <i>Инструкции:</i> «Давай мы с тобой украсим нашу песочницу. Положи синий круг в середине песочницы. Сверху от круга - красный квадрат. Снизу от круга — зеленый треугольник. В каждом углу песочницы положи по одному маленькому желтому кругу».
«Построим мостик» <b>Цель:</b> выкладывание вертикальных дорожек.	Перед детьми - разноцветные кубики и детали конструктора. Дети выполняют инструкции. <i>Инструкции:</i> «Построй зеленый мостик»; «Продолжи как я».

Специфическим способом организации пространственно-временного ориентирования выступает *ритм*. Пространство и время выступают в ритмических структурах как неразрывное единство. Недостаточность пространственных представлений непосредственно влияет на восприятие и воспроизведение последовательностей элементов слова.

Для успешной ориентировки в пространстве ребенку необходимо овладеть следующими пространственными категориями: знание направлений пространства, умение определять местоположение в пространстве субъекта или объекта, оценивать расстояние и расположение объекта или субъекта.

Для усвоения и различения слогового состава слова необходимо овладеть слухоречевым ритмом. Работа над ритмом проводится в двух направлениях: над восприятием и воспроизведением различных ритмов. Детям предлагается воспроизвести ритм по рисунку на песке различными способами: отстукивание ладонью по столу, отхлопывание в ладоши, отстукивание мячом об пол, оттопывание ногой, с использованием музыкальных инструментов: бубна, барабана, металлофона. Можно предложить следующие виды работ:

- сравнение ритмов на песке: / //, //...// /;

- узнавание ритмов и соотнесение их с определённым ритмическим рисунком на песке;

- произвольное воспроизведение ритма ребёнком с последующим выкладыванием ритмического рисунка символами на песке [1, 5].

Неотъемлемой частью логопедической работы по преодолению нарушений слоговой структуры слова является формирование слухового внимания к звучащей речи. Примеры игр представлены в таблице 3.

Таблица 3

## Игры для формирования слухового внимания

Название игры, цель	Содержание
«Лишнее слово» <b>Цель:</b> формирование слухового внимания.	Логопед прячет в песке картинки, ребенок находит и раскладывает их на песке. Затем ребенку предлагается назвать предметы и определить слово, не похожее на остальные (сом, ком, дом, банан; ветка, клетка, диван, сетка; лимон, дом, вагон, бутон; мак, бак, лак, индюк.)
«Правильно-неправильно» <b>Цель:</b> формирование слухового внимания.	Логопед прячет в песке игрушки, ребенок находит игрушку и определяет, правильно или неправильно её назвал логопед. Речевой материал: басака – собака; шинама – машина; зуйка – заяка; самалат - масалёт - самолет
«Закончи слово» <b>Цель:</b> формирование слухового внимания.	Ребенок выставляет на песке предметы (раскладывает картинки). Логопед предлагает выполнить инструкцию. <i>Инструкция:</i> «Я начну слово, а ты продолжите. Затем назови все слово. Тебе помогут предметы (картинки: бума..., маши..., воро...(на), соро...(ка), коро...(ва), поми...(дор),...».

**Выводы.** Анализ педагогической практики показывает, что логопедические игры с песком на занятиях вызывают положительные эмоции, повышают эффективность логопедического воздействия, способствуя и преодолению нарушений слоговой структуры слова.

Таким образом, песочная терапия – одно из эффективных средств коррекции слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Эффективность коррекционной работы с такими воспитанниками достигается при условии, что она носит системный характер и осуществляется дифференцировано с учетом характерных специфических особенностей нарушений звукослоговой структуры слова.

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям преодоления слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с помощью песочной терапии. Рассмотрены задачи, принципы песочной терапии, особенности использования элементов данной технологии на логопедических занятиях. В статье представлены игры и упражнения по коррекции нарушений слоговой структуры слова у старших дошкольников.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники; общее недоразвитие речи; слоговая структура слова; песочная терапия.

**Annotation.** The Article is devoted to the peculiarities of overcoming the syllabic structure of the word in older preschoolers with General underdevelopment of speech level III using sand therapy. The tasks, principles of sand

therapy, features of the use of elements of this technology in speech therapy classes are considered. The article presents games and exercises to correct violations of the syllabic structure of the word in older preschoolers.

**Keywords:** senior preschool children; General underdevelopment of speech; syllabic structure of the word; sand therapy.

#### **Литература:**

1. Бабина, Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи [Текст] / Г.В. Бабина, Н.Ю.Сафонкина. – М.: Книголюб, 2005. – 96 с.
2. Гладковская, Л.М. Использование песка и воды в индивидуальной работе с заикающимися детьми 5-7 лет [Текст] / Л.М. Гладковская // Логопед. – 2008. – № 1. – С. 49-58.
3. Грабенко, Т.М. Коррекционные, развивающие игры [Текст] / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2004 – 64 с.
4. Грабенко, Т.М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия [Текст] / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.
5. Голубева, Г.Г. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников [Текст] / Г.Г. Голубева. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. – 175 с.
6. Жесткова, В.Ф. Занятия с использованием элементов песочной терапии [Текст] / В.Ф. Жесткова // Логопед. – 2009. – № 7. – 79 с.
7. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастоюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 2011. – 263 с.
8. Кузуб, Н.В. В гостях у песочной феи. Организация «педагогической песочницы» и игр с песком для детей дошкольного возраста [Текст] / Н.В. Кузуб, Э.И. Осипук // Вестник практической психологии образования. – 2013. – №1. – С. 66-74.
9. Лалаева, Р.И. Коррекция ОНР у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2011. – 213 с.
10. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 218 с.
11. Насибуллина, А.Д. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе подготовки к обучению в школе [Текст] / А.Д. Насибуллина, М.А. Польшина // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №2. – С. 130-134.
12. Сакович, Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту [Текст] / Н.А. Сакович. – СПб.: Речь, 2014. – 176 с.
13. Сапожникова, О.Б. Игры с песком для обучения пересказу детей 5-7 лет. Методические рекомендации / О.Б. Сапожникова, Е.В. Гарнова – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 70 с.
14. Сапожникова, О.Б. Песочная терапия в развитии дошкольников [Текст] / О.Б. Сапожникова, Е.В. Гарнова. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 60 с.
15. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

#### **УДК 378**

### **ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

*аспирант Эрикенова Эльвира Муратовна  
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);  
доктор педагогических наук, профессор Клушина Надежда Павловна  
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)*

**Постановка проблемы.** Обращение к явлению проектно-исследовательской деятельности как базовой форме самостоятельной работы будущих экономистов в вузе, требует рассмотрения понятий «проектирование» и «исследовательская деятельность».

Проектирование, в наиболее общем значении, трактуется в качестве процесса реализации запланированного замысла, как идеального прообраза предполагаемого создаваемого явления (объективно-материального, процессуального и др. характера) объекта. Проектирование является специфическим видом познавательной деятельности [7]. Однако. Разные исследователи вносят свой смысл в эту проблему. Рассмотрим более подробнее воззрения различных авторов.

**Изложение основного материала исследования.** Так, Е.В. Ильяшева полагает, что существенные характеристики проектной деятельности отражены в интеллектуально-практической активности личности, предназначенной для идеально-перспективного качественного изменения объективной действительности. Поэтому любой процесс проектирования является творчески инновационным, сознательно целенаправленным, системно-целостным, технологическим и т.д. Проектная деятельность одновременно нормативна и конкретна, но в то же время творчески неопределенна и отчасти первоначально непредсказуема [2].

Фундаментальное свойство проектной деятельности проявляется в необходимости при ее организации выстраивать продуманные, обоснованные перспективы и прогнозы ее оптимального осуществления [1].

В свою очередь учебное проектирование в вузе, отражая в себе фундаментальные характеристики репродуктивной и продуктивной деятельности, позволяет реализовать в самостоятельной работе студентов такие педагогические принципы, как самостоятельность обучающихся, сотрудничество студентов друг с другом и преподавателями, ориентация педагогического взаимодействия на индивидуальные особенности студентов, личностно-деятельностная направленность образовательного процесса, актуализация субъектной позиции будущих экономистов в процессе самостоятельной учебной работы, взаимосвязь самостоятельной работы студентов с актуальной общественно-профессиональной реальностью. Учебное проектирование априори ориентировано на достижение максимальной учебной самостоятельности студентов, оно нацелено на реализацию конкретного практического творческого задания, поэтапное достижение поставленной цели.

Учебное проектирование является эффективным методом освоения студентами – будущими экономистами образовательного пространства своей будущей профессии [4].

Т.И. Шамова, актуализирует образовательный потенциал учебного проектирования следующим образом:

- профессиональная подготовка будущих специалистов ориентирована не только на специфику того или иного учебного предмета, но и на функциональную логику проектной деятельности, которая имеет личностное значение для студентов вуза, что существенно повышает их учебную мотивацию, в том числе в самостоятельной учебной работе;

- в контексте разноплановых практико-ориентированных учебных ситуаций происходит глубокое, творчески осознаваемое усвоение студентами базовых профессионально ориентированных знаний;

- проектная учебная деятельность априори актуализирует развитие творческого потенциала личности студентов и в этом состоит ее главный гуманистический смысл [8].

Как полагает А.С. Сиденко проектная учебная деятельность развивает следующие способности личности студентов вуза в рамках самостоятельной учебной работы:

- способность к самостоятельному и аргументированному образовательному выбору, самоопределению в целях самостоятельной учебной работы, способах и средствах, путях решения образовательных проблем и т.д.;

- способность решать жизненно значимые проблемы профессионального развития собственной личности;

- способность к личностной рефлексии после завершения очередного этапа деятельности [6].

Обратимся теперь к понятию «исследовательская деятельность».

Понятие исследовательской деятельности отечественные авторы трактуют в качестве деятельностного процесса, обусловленного творческим поиском решения проблемной исследовательской задачи, у которой на первоначальной стадии нет известного решения. Такая деятельность осуществляется в течение следующих этапов:

1) целенаправленное формулирование проблемы;

2) анализ разноплановой информации по обозначенному проблемному полю;

3) определение и систематизация исследовательских методов и формирование умений и навыков их практического использования;

4) отбор и систематизация собственно исследовательского материала, его теоретический и прикладной анализ и соответствующее обобщение;

5) формулировка выводов [3; 5; 6].

В функциональном значении главная образовательная задача учебной исследовательской деятельности в вузе обусловлена необходимостью формирования у будущих экономистов в рамках самостоятельной учебной работы необходимых профессионально ориентированных исследовательских умений и навыков как универсальных личностных детерминант освоения профессиональной действительности через повышение учебной мотивации к актуализации своего личностного потенциала в образовательном процессе высшего учебного заведения. Учебная исследовательская работа создает оптимальные условия для развития у будущих экономистов таких качеств как профессиональная грамотность, профессиональная инициатива и мотивация проявлять себя в творческом аспекте, непрерывно совершенствуя свою личность в профессии.

Исследовательская деятельность также создает условия для личностного образовательного самоопределения студентов. При этом будущие экономисты проектируют индивидуальный процесс профессионального развития личности в конкретной учебной области, осуществляя при этом рефлексию успешности раскрытия своего творческого потенциала. Таким образом, учебная исследовательская деятельность будущих экономистов позволяет детерминировать развитие их познавательной и творческой активности в процессе профессиональной подготовки, что качественно повышает эффективность экономического образования в целом [3].

Обращение к работам отечественных исследователей позволяет выделить фундаментальную сущностную характеристику учебной исследовательской деятельности студентов – будущих экономистов: учебная исследовательская деятельность характеризуется определенным дефицитом учебной информации. Такой дефицит мотивирует студентов осуществлять исследовательский поиск для ликвидации недостатка знаний, а это возможно только при субъектной позиции будущих экономистов в образовательном процессе [12]. Таким образом, исследовательская деятельность студентов априори создает необходимые условия для максимально возможного раскрытия творческого потенциала будущих экономистов.

Таким образом, сказанное доказывает диалектическую связь и соответствующее целостное единство проектировочной и исследовательской деятельности [4; 7], что составляет основу педагогического мастерства педагога [11]. Данные умения необходимы в вузе при организации самостоятельной работы студентов [9; 10]. Эта связь и единство проявляется в невозможности осуществления проектирования без проведения первоначального анализа поставленной проблемы, а результативность любому теоретическому исследованию обеспечивает вторичный этап – этап проектирования, и соответствующая экспериментальная апробация разработанного проекта в реальной социальной практике.

**Выводы.** Таким образом, проектно-исследовательская учебная деятельность основана на слиянии теории и практики, это не только постановка умственной задачи, но и практическое ее выполнение. Следовательно, проектно-исследовательская деятельность является важной формой самостоятельной работы студентов вуза – будущих экономистов.

**Аннотация.** В статье обосновывается проектно-исследовательская деятельность как форма самостоятельной работы студентов вуза. Анализируются феномены проектирование и исследовательская деятельность. Делается акцент на учебно-исследовательской деятельности будущих экономистов, подчеркивается её значимость.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, проектирование, проектная деятельность, научно-исследовательская деятельность, учебное проектирование

**Annotation.** The article substantiates design and research activity as a form of independent work of university students. The phenomena of design and research are analyzed. Emphasis is placed on the educational and research activities of future economists, and its importance is emphasized.

**Keywords:** independent work, design, design activity, research activity, educational design.

#### Литература:

1. Александрова М.А. Проблемы самореализации личности.– <http://zhurnal.lib.ru>.
2. Ильешева Е.В. Подготовка будущих учителей технологии к проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2001. – 22 с.
3. Обухов, А. Развитие исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. – 2004. – №2. – С. 146-148.
4. Кузнецова Т.С. Опыт организации проектно-исследовательской деятельности при изучении естественно-научных дисциплин // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. - 2015. - Вып. 2. - С. 35-41
5. Клушина Н.П., Ящуткин В.А. Качество образования в вузе: сущность, структура и условия обеспечения // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 108-109.
6. Клушина Н.П. Практико-ориентированная подготовка студентов к работе в команде // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 110-117.
7. Топилина Н.В. Проектная культура как основа готовности педагога к инновационной деятельности. Автореферат канд. пед. наук: 13.00.01. – Таганрог, 2006. – 21 с.
8. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. - М., Педагогика, 2013. - 286 с.
9. Эрикенова Е.М. Самостоятельная работа студентов в вузе: сущность и методология // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 161-163.
10. Эрикенова Э.М. Индивидуально-творческий подход как методологическая основа организации самостоятельной работы студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 303-304.
11. Эдиева Ж.Х., Алипханова Ф.Н. Компоненты, критерии и показатели сформированности у будущего учителя математики педагогического мастерства // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 100-101.
12. Хусаинова Г.Р., Гиниятуллина Д.Р. Рекомендации по разработке кейс-стади для естественнонаучных дисциплин (на материале вузов США) // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 219-221

#### УДК 378

#### ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

*аспирант Эрикенова Эльвира Муратовна*

*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)*

**Постановка проблемы.** Профессиональная подготовка будущих экономистов в вузе представляет собой систему аудиторного и внеаудиторного обучения, которая позволяет сформировать такие значимые черты личности будущего специалиста, как профессиональная компетентность, самостоятельность и соответствующая инициативность. Процесс профессиональной подготовки требует от студентов вуза проявлять должную познавательную активность, креативность мышления, учебную ответственность, настойчивость и инициативу при решении поставленных образовательных задач достаточно высокого уровня сложности [8-10].

Организация профессиональной экономической подготовки в вузе требует определения соответствующей методологической основы, которая нормативно должна обеспечить общую эффективность осуществления обозначенной подготовки студентов – будущих экономистов.

**Изложение основного материала исследования.** Методология педагогической науки (как собственно и любой другой) систематизируется конкретными методологическими подходами. В своем функциональном значении методологический подход определяет перспективы нормативного системного анализа и последующей интерпретации педагогических феноменов, фактов и событий [1].

Одним из методологических подходов к организации профессиональной подготовки студентов – будущих экономистов в вузе является диалогический подход. Данный подход оперирует смысловым понятийным полем категории педагогического общения. Аксиоматичным является следующий факт: организацию профессиональной подготовки будущих экономистов в системе высшего экономического образования невозможно осуществить вне системы педагогического общения, так как любая педагогическая деятельность имеет выраженный коммуникативный характер.

Базовая категория общения является межнаучной, так как изучается целым рядом научных дисциплин: философией, социологией, общей и социальной психологией, педагогикой и др. науками, каждая из которых изучает его в связи с задачами и спецификой своей области знаний.

Наиболее распространенным и разработанным является подход к общению как одному из видов деятельности. Некоторые исследователи при этом подчеркивают специфичность деятельности общения как формы обеспечения других видов деятельности, рассматривают его как особую деятельность. В этой связи, раскрывая сущность человеческого общения, многие ученые подчеркивают, что оно является сложным и многогранным явлением, которое в одно и тоже время выступает как коммуникация или обмен мыслями, чувствами, эмоциями, переживаниями в процессе и вне совместной деятельности, интеракция или обмен действиями, которые позволяют спланировать общую совместную деятельность участников. В этом случае общение представляет собой социальное взаимодействие. Общение также отражает и выражает отношения личности. Наконец, полноценное общение – это и социальная перцепция, поскольку оно предполагает восприятие, взаимопонимание и возможность взаимовлияния людей друг на друга [3].

В свою очередь значимость педагогического общения (которое отражает в себе все сущностные характеристики общения как такового) сегодня актуализируется в связи с развитием демократических форм педагогического взаимодействия, необходимостью преодоления индивидуализма в педагогических отношениях и развитием в субъектах образовательного процесса таких качеств как доброта, искренность, честь и достоинство, способность ценить не только свою свободу, но и свободу другого, понимания высокой социальной ценности каждой личности и одновременно ценности духовного единства людей [4]. Все это предстает для педагогического сознания в качестве различных аспектов гуманизации общения в рамках образовательного процесса.

Чем же определяется гуманизация педагогического общения? Прежде всего, тем, какими целями обусловлена образовательная политика соответствующих образовательных учреждений, в том числе высшего экономического профиля.

Педагогическое общение, по сути, представляет собой социально-нормативные формы педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса. Цели, содержание, нравственно-психологический уровень его осуществления и ценностные отношения, которые должны актуализироваться, для участников педагогического взаимодействия выступают как социально заданные. Однако, поскольку педагогическое общение протекает непосредственно лицом к лицу, то оно приобретает для его участников личностное измерение. Общение в системе педагогических отношений, как процесс жизнедеятельности участников образовательного процесса, «втягивает» личность каждого из них. В процессе педагогического общения каждый, кто в нем участвует, транслирует партнерам свою субъективность, свое отношение к миру, людям, профессии. В этом смысле гуманизация педагогического общения тесно связана с гуманитарной культурой личности человека, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния другого, мотивы его поведения в конкретной ситуации, а систематически изучать партнера по педагогическому общению, развивать в себе способность к пониманию другого участника образовательного процесса. Не меньшую значимость имеет развитие способности участника педагогического общения отразить свою коммуникативную позицию. При этом, важно то обстоятельство, что «творчество в познании другого человека (студента или преподавателя) предполагает интерес к нему, положительное, активно преобразующее начало [4]. Мысль о том, что участники педагогического взаимодействия творят друг друга именно в процессе общения, где происходит взаимосвязанный процесс познания других и самопознания.

Отправной доминантной обозначенной мысли исследователя является приоритет субъект-субъектных отношений или «межсубъектной связи» в образовательном процессе. Психологическим условием реализации этой связи в процессе педагогических отношений является их диалогизация. Исследователями доказано, что наибольшей релевантностью для организации продуктивных и личностно развивающих контактов обладает педагогическое общение, которое по своим нормам организации может быть отнесено к «диалогическому», поскольку оно адекватно субъект-субъектному характеру образовательного процесса [4].

В ряде исследований выявлены отличительные особенности диалогического педагогического общения в контексте его развивающих возможностей:

- равенство позиций участников образовательного процесса, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется способность встать на позицию другого;
- отсутствие оценок, полное принятие личности партнера по педагогическому общению таким, какой он есть, уважение и доверие к нему;
- формирование у участников педагогического общения сходных установок относительно одной и той же педагогической ситуации, позволяющих развивать механизм идентификации;
- особая эмоциональная окраска педагогического общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга, способствующих возникновению синтонности и развитию эмпатийных переживаний (сочувствие, содействие, соучастие);
- способность участников педагогического общения (преподавателей и студентов) видеть понимать и активно использовать широкий спектр коммуникативных средств, включая невербальные.

Результатом такого развивающего общения-диалога, является возникновение субъектных позиций участников образовательного процесса [5].

**Выводы.** Таким образом, диалогический подход, являющийся воплощением субъект-субъектной формы педагогического взаимодействия и основывающийся на равенстве коммуникативных позиций преподавателей и студентов, выступает одним из основных принципов организации высшего экономического образования. Хотелось бы отметить, что при проектировании диалоговой подготовки будущих экономистов, необходимо учитывать большой накопленный опыт в отечественной образовательной практике при подготовке специалистов [2; 3; 6; 7 и др], в том числе других специальностей.

**Аннотация.** В статье обосновывается значимость диалогического подхода в подготовке будущих экономистов. Подчеркивается специфичность деятельности общения как формы обеспечения других видов деятельности. Определяются отличительные особенности диалогического педагогического общения в контексте его развивающих возможностей. Делается акцент на том, что диалогический подход, является воплощением субъект-субъектной формы педагогического взаимодействия.

**Ключевые слова:** методология, диалогический подход, общение, взаимодействие, субъект-субъектные отношения, межсубъектная связь.

**Annotation.** The article substantiates the importance of a dialogical approach in the training of future economists. The specificity of the activity of communication as a form of providing other types of activity is emphasized. The distinctive features of dialogical pedagogical communication in the context of its developing capabilities are determined. The emphasis is placed on the fact that the dialogical approach is the embodiment of the subject-subject form of pedagogical interaction.

**Keywords:** methodology, dialogical approach, communication, interaction, subject-subject relations, intersubjective communication

#### **Литература:**

1. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. – 300 с.
2. Везетну Е.В. Аксиологическая основа профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем образовании // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 37-38
3. Вовк Е.В. Формирование информационной культуры будущих педагогов как ведущее направление их профессиональной подготовки в высшей школе // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 39-40
4. Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения // Педагогика 2016, № 5, С. 65-71
5. Клушина Н.П., Ящуткин В.А. Качество образования в вузе: сущность, структура и условия обеспечения // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 108-109.

6. Клушина Н.П. Практико-ориентированная подготовка студентов к работе в команде // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 110-117.
7. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – Ставрополь: Издательство СКСИ, 2007. – 541 с.
8. Эрикенова Е.М. Самостоятельная работа студентов в вузе: сущность и методология // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 161-163.
9. Эрикенова Э.М. Индивидуально-творческий подход как методологическая основа организации самостоятельной работы студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 303-304.
10. Эдиева Ж.Х., Алипханова Ф.Н. Компоненты, критерии и показатели сформированности у будущего учителя математики педагогического мастерства // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 100-101.

УДК – 37.02

## КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*кандидат педагогических наук, доцент Язубова Ася Сергеевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Северо-Осетинский университет имени Коста Левановича Хетагурова (г. Владикавказ)*

**Постановка проблемы.** На начальном этапе обучения иностранному языку на факультете иностранных языков происходит одновременное формирование языковых и речевых навыков на занятиях по различным аспектам. Так, основными аспектами дисциплины «Практический курс иностранного языка» на первом курсе факультета иностранных языков являются вводно-фонетический курс, аналитическое чтение, домашнее чтение, практическая грамматика, устная речь. Главная задача преподавателя на данном этапе - это обучение студентов навыкам правильного произношения, формирование лексических и грамматических навыков речи, на основе которых осуществляется обучение иноязычной коммуникативной компетенции. Проблема заключается в том, что одновременное развитие вышеназванных навыков требует интегрированного подхода, что не всегда возможно осуществить на занятии по иностранному языку. В этой связи, цель данной статьи показать, что на всех аспектах дисциплины «Практический курс иностранного языка» возможно осуществление комплексного подхода к обучению всем видам языковых и речевых навыков.

**Изложение основного материала исследования.** «Основной целью обучения иностранному языку названо ... формирование коммуникативной компетенции. При этом выделяются несколько её составляющих: 1) лингвистическая компетенция; 2) социолингвистическая и др. Лингвистическая компетенция предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой. Безусловно, слова, грамматические конструкции, интонаемы изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, т.е. имеют четко выраженную речевую направленность» [2; 6].

На занятиях вводно-фонетического курса проводится интенсивная работа по коррекции слухопроизносительных навыков студентов, требующая внимательного отношения к артикулированию фонем и обучению правильной интонации. Тренировка звуков проводится на основе отдельных лексических единиц, фраз, коротких текстов, скороговорок, стихов и песен. Одновременно с работой над произношением происходит обогащение словарного запаса студентов, знакомство с некоторыми грамматическими структурами, что способствует последующему развитию речевых навыков.

В процессе обучения иностранному языку аналитическое чтение и домашнее чтение занимают ведущие места и являются необходимым условием и средством при овладении иностранным языком. Язык художественного произведения является ценным образцом при изучении иностранного языка, и роль этого образца велика, поскольку дает возможность студенту познакомиться с живым разговорным языком, с интересными сюжетами, отражающими современные реалии стран изучаемого языка. Орывок из художественного произведения дает возможность зрительного восприятия текста, что дополнительно к слуховому восприятию улучшает степень понимания и запоминания лексических единиц и словосочетаний.

На занятиях по аналитическому чтению и домашнему чтению проводится комплексная работа по одновременному формированию и развитию всех навыков и умений, необходимых для достижения конечной цели обучения иностранному языку – формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Как известно, работа с художественным текстом проводится в три этапа. На первом этапе – дотекстовом или предтекстовом (Pre-reading Tasks) – проводится тренировка в артикуляции и произнесении звуков и звукосочетаний в новых для студентов словах и словосочетаниях. *Например:* 1. Transcribe the following words and explain the reading rules: broad; crooked; typical; avenue; autumn; straight; further.

2. Read the following words with silent **t, p, gh**. Memorize them.

Hasten; fasten; bright; height; Christmas; whistle; psychology; pneumonia; neighbor; raspberry; naughty.

3. Learn how to read the following words with a) silent **k**.

Know; knit; knight; knowledge; knife.

b) **ph [f]** - phone; phonetics; physics; phrase.

Одновременно с формированием и развитием произносительных навыков проводится введение и закрепление лексических единиц, что ведет к обогащению словарного запаса студентов, на основе которого будет строиться работа по формированию и развитию коммуникативных навыков.

*Например:* 1. Some Adjectives have the same ending as Adverbs – **ly**. Translate and learn the following Adjectives: *Friendly, heavenly, motherly, fatherly, cowardly, kindly, lovely; lonely*.

На текстовом этапе (While-reading Tasks) эффективны упражнения на словообразование.

*Например:* 1. Form Adjectives from the following Nouns adding the suffix – **ous**:

Danger; fame; nerve; courage; industry.

2. Some Adjectives have the same ending as Adverbs – **ly**. Translate and learn the following Adjectives:

*Friendly, heavenly, motherly, fatherly, cowardly, kindly, lovely; lonely*.

### 3. Form Adjectives from the following Nouns adding the suffix – *less*:

Tooth; hope; care; sleep; cloud; voice; home; heart; hair; thought; harm; rest.

Формирование грамматических навыков речи проводится как на текстовом этапе, так и на послетекстовом этапе. Задания могут содержать примеры, направленные на узнавание сложных времен или грамматических конструкций, на нахождение в предложении главных и второстепенных членов предложения, на изменение залога и др.

Цель текстового этапа «обеспечить дальнейшее развитие языковой, речевой или социокультурной компетенции учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения» [3; с. 102] Усвоение лексических единиц, как известно, не происходит отдельно от грамматического строя языка. Также, сформированность фонетических навыков не может определяться по корректному произнесению отдельных фонем. Таким образом, формирование и развитие языковых навыков осуществляется комплексно, образуя основу для обучения говорению.

Цель послетекстового этапа - «использовать исходный текст в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.» [3; с. 105] На третьем этапе работы над художественным текстом, на послетекстовом этапе (Post reading Tasks), проводится обсуждение прочитанного текста, составляются диалоги, произносятся монологи, ведется дискуссия по проблемам, поднятым автором в произведении и интересным студентам. Одним из эффективных упражнений направленных на формирование навыков говорения является пересказ текста или эпизодов текста от лица одного из героев с последующим высказыванием своего собственного мнения или комментария по поводу излагаемых автором событий.

Например: 1. Retell the story as if you were the main character's friend. 2. Imagine what you would do if you were the main character. 3. Can you justify the character's attitude to the events described in the chapter.

Также, послетекстовый этап используется для развития продуктивных умений в устной или письменной речи, умений говорить и писать на иностранном языке.

Занятия по устной речи не могут проводиться изолированно от вышеназванных аспектов, т.к. они основы и тесно связаны с тематикой изучаемых текстов, с изученной лексикой и грамматикой. На занятиях по устной речи от преподавателя требуется создание ситуаций общения, в которых принимают участие все обучающиеся. Обучение диалогической и монологической речи, как подготовленной, так и спонтанной, происходит на базе усвоенных языковых навыков, обучению которым уделяется внимание на всех аспектах дисциплины «Практический курс иностранного языка».

**Выводы.** В процессе обучения иностранному языку на всех аспектах предмета «Практический курс иностранного языка» - вводно-фонетический курс, аналитическое чтение, грамматика, домашнее чтение и устная речь - происходит формирование языковых и речевых навыков, что в комплексе является бесспорным условием и средством при овладении иностранным языком на начальном этапе обучения на факультет иностранных языков.

Интегративный и комплексный характер предмета «Практический курс иностранного языка» призван значительно повысить эффективность обучения иностранным языкам, расширить содержательный контекст диалога культур.

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о комплексном подходе при обучении языковым и речевым навыкам на аспектах предмета «Практический курс иностранного языка» на начальном этапе обучения на факультете иностранных языков. Одновременное овладение всеми языковыми навыками способствует эффективному и быстрому овладению иноязычной коммуникативной компетенцией, являющейся главной целью обучения иностранным языкам.

**Ключевые слова:** языковые и речевые навыки, иноязычная коммуникативная компетенция, аспекты предмета, вводно-фонетический курс, грамматика, аналитическое чтение, домашнее чтение, устная речь.

**Annotation.** The article deals with the problem of complex attitude while teaching students language and speech skills during the aspects of the subject "Practical Course of Foreign Language" at the initial stage of teaching at the Faculty of Foreign Languages. Simultaneous teaching of language and speech skills leads to effective and quick mastering of foreign language speaking competence which is the main goal in teaching a foreign language.

**Keywords:** language and speech skills, foreign language speaking competence, aspects of the subject, introductory phonetics, grammar, analytical reading, home reading, oral speech.

#### **Литература:**

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е издание переработанное и дополненное – М.: Аркти, 2003. – 192 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2005. – 238 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – АСТ Астрель Москва, 2008. – 270 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

Абрамова Ирина Евгеньевна Шишмолина Елена Петровна	АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	4
Бойкова Ольга Александровна	ПАРТНЕРСКИЙ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ШКОЛЫ И ТЕАТРА И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ: НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ШКОЛА-ТЕАТР-ВМЕСТЕ!»	6
Бузинская Яна Михайловна	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	8
Конкина Евгения Андреевна	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПРИНЯТИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: РИСКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	10
Круподерова Елена Петровна Карташова Светлана Юрьевна Кадиленко Наталья Сергеевна	ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	12
Макаренко Николай Николаевич	СУЩНОСТЬ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	15
Мамедова Надежда Александровна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	17
Масаева Зарема Вахаевна Кагермазова Лаура Цраевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	19
Николаева Ольга Олеговна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБУЧЕНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА	21
Ончурова Ксения Владимировна	СТИМУЛИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	22
Слобожанина Валерия Андреевна Ханова Татьяна Геннадьевна	СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ОРИГИНАЛЬНОСТИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ	25
Хасанова Диля Маликовна	КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ–БИЛИНГВОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	27
Шестова Юлия Октаевна Рыжкова Инна Витальевна	К ВОПРОСУ О МОДЕЛЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	29
Шуваева Елена Викторовна	КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ	31
Эрикенова Эльвира Муратовна Клушина Надежда Павловна	ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	34
Эрикенова Эльвира Муратовна	ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ	36
Ягубова Ася Сергеевна	КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	38

# Педагогический вестник

## Выпуск 10

ISSN 2618-818X



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4  
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
+79852011282

Отпечатано в типографии:

630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4  
+79852011282

Подписано к печати 30.09.2019. Сдано в набор 06.10.2019. Дата выхода 25.10.2019  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 4,76.  
Тираж 500 экз. Цена свободная.