

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт языка и литературы
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Автономное образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования Удмуртской Республики
«Институт развития образования»

**НАУЧНАЯ ШКОЛА ДОКТОРА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА
ГАЛИНЫ СЕРГЕЕВНЫ ТРОФИМОВОЙ**

Коллективная монография



Ижевск
2024

УДК 37(470.51)(092)
ББК 74.03(2Рос.Удм)6-8
Н345

Рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом УдГУ

Рецензенты: д-р пед. наук, профессор каф. социально-правовых и гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», г. Москва, **Газизова А.И.**,
д-р пед. наук, профессор каф. иностр. яз. и методики обучения иностранным языкам ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров, **Куклина С.С.**

Под редакцией: Сираевой М.Н.

Н345 Научная школа доктора педагогических наук, профессора Галины Сергеевны Трофимовой : коллективная монография / под ред. М.Н. Сираевой. – Ижевск : Удмуртский университет, 2024. – 237 с.

ISBN 978-5-4312-1197-3

DOI:10.35634/978-5-4312-1197-3-2024-1-237

Данная коллективная монография посвящена 80-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора Г.С. Трофимовой. В данной работе представлены результаты теоретических и практических исследований членов Научной Школы доктора педагогических наук, профессора Г.С. Трофимовой. В фокусе внимания авторского коллектива находятся проблемы гуманизации, гуманитаризации и цифровизации современного образования, а также идеи и принципы компетентностного подхода в образовании. Авторы делятся опытом личного, профессионального и научного общения с Г.С. Трофимовой.

Монография может представлять интерес для исследователей в области гуманизации и гуманитаризации высшего образования, для педагогов, реализующих гуманистические подходы и принципы, а также и для широкого круга читателей.

УДК 37(470.51)(092)
ББК 74.03(2Рос.Удм)6-8

ISBN 978-5-4312-1197-3

DOI:10.35634/978-5-4312-1197-3-2024-1-237

© Коллектив авторов, 2024
© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2024

*Посвящается 80-летию со дня рождения доктора
педагогических наук, профессора
Галины Сергеевны Трофимовой*



СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
ЧАСТЬ I. ГАЛИНА СЕРГЕЕВНА ТРОФИМОВА: ПЕДАГОГ, УЧЕНый, НАСТАВНИК. ВОСПОМИНАНИЯ ОБ УЧИТЕЛЕ	10
<i>Безносова М.И.</i> Конференционная деятельность как эффективная практика международного сотрудничества	10
<i>Казаринов А.С.</i> Вклад научной школы профессора Г.С. Трофимовой в ин- новационную современность	16
<i>Пономарева М.В.</i> Воспоминания о научном руководителе Г.С. Трофимовой	20
<i>Сафонова Т.В.</i> Воспоминание о своем Учителе. Трофимова Галина Сер- геевна	23
<i>Сафонова Т.В.</i> Воспоминания об участии в работе Диссертационного Со- вета ДМ 212.275.02 УдГУ	27
<i>Сираева М.Н.</i> Слово об Учителе	31
<i>Сираева М.Н., Белокрылова Н.В., Сабитова Н.Г.</i> Методологические основы Научной Школы профессора Г.С. Трофимовой	33
<i>Скопкарева С.Л.</i> Из опыта работы Г.С. Трофимовой с аспирантами и со- искателями	51
<i>Чикнаверова К.Г.</i> Педагогическая мастерская Галины Сергеевны Трофи- мовой	53
<i>Шикалова Т.Н.</i> Осталась память – светлая и чистая, остался в ней вели- кий Человек	60

ЧАСТЬ 2. НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ВЫПОЛНЯЕМЫЕ
В РАМКАХ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕС-
КИХ НАУК, ПРОФЕССОРА Г.С. ТРОФИМОВОЙ 64

Горохова Н.Э.

Преподаватель и студент в эпоху цифровизации: обучение
информационно-лингвистическому поиску (в продолжение
научных идей профессора Г.С. Трофимовой) 64

Девель Л.А.

Гуманизация процесса образования студентов университе-
та через развитие навыков перевода с использованием лек-
сикографических ресурсов с парой английский-русский 75

Казаринов А.С., Дюкина Н.Г.

Формирование метапредметных знаний школьников 93

Колзина А.Л.

Модель ООН как технология профессионального развития
студентов, будущих международников и политологов 104

Колодкина Л.С.

Методика использования «правил общения» на уроке
иностранного языка: теоретический и методический аспек-
ты (на примере учебного предмета «Английский язык») 113

Попова Н.В., Зиновьева О.В.

Гуманистическая центрация современного преподавателя
вуза как действенный фактор педагогического сотрудни-
чества 132

Степанова М.М.

Формирование переводческой компетенции при обучении
иностранному языку студентов нелингвистических на-
правлений подготовки 144

Тарабаева Е.В.

Процесс гуманизации и гуманитаризации в Удмуртском
государственном университете 169

Троянская С.Л.

Развитие умений медиаграмотности студентов в условиях
медиатизации образования 181

Шикалова Т.Н.

Формирование конструктивной компетенции музыкального руководителя дошкольной образовательной организации как функциональный компонент профессионального мастерства педагога.....	188
АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ.....	194
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	197
Диссертационные исследования, выполненные под руководством доктора педагогических наук, профессора Г.С. Трофимовой.....	197
Обзор авторефератов диссертаций, защищенных под руководством доктора педагогических наук, профессора Г.С. Трофимовой.....	206
Публикационная деятельность доктора педагогических наук, профессора Г.С. Трофимовой. Монографии и работы монографического характера Г.С. Трофимовой.....	228
Методика измерения уровня сформированности педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой.....	232

ВВЕДЕНИЕ

Концептуальное осмысление феномена и статуса научной школы, составляющее одну из традиционных теоретических проблем науковедения, в наши дни приобрело неожиданно острое практическое звучание. Прежде всего это связано с необходимостью более точного определения социального, в том числе правового статуса научных школ в организационной структуре современной науки.

Научная школа – это реальное (не виртуальное и не распределенное) сообщество в науке, объединенное прямыми коммуникационными связями. Основой ее развертывания является исследовательская программа – относительно оригинальная теоретическая или методологическая идея (концепция), позволяющая предлагать операциональные правила и схемы построения исследований. Школа работает на основе данной программы, развивая ее в течение некоторого срока, и получает значимые для науки результаты. В ходе такого процесса в школу приходит следующее поколение исследователей и его включение в научную деятельность интегрировано с освоением исследовательской программы школы.

Понятие «научной школы» употребляют применительно к относительно небольшому коллективу, объединенному не столько организационными рамками, не только конкретной тематикой, но и общей системой взглядов, идей, интересов, сохраняющейся, передающейся и развивающейся при смене научных поколений». Выделяют два типа научных школ: школа как научное течение и школа как научная группировка.

Представляемая Научная школа является научным коллективом и классифицируется:

- а) по типу научной идеи – в качестве экспериментальной;
- б) по функциональному назначению знаний – в качестве прикладной; по форме организаций деятельности – с индивидуальными формами организации (аспирантура, соискательство);
- в) по уровню локализации – локальная (Санкт-Петербургская научно-педагогическая школа);
- г) по степени институционализации – неформальная.

Даная Научная школа характеризуется единством времени и места, т. е. предполагается наличие непосредственных связей и контактов между членами данного сообщества, когда исследователи работают в одном или нескольких коллективах, объединенными одними целевыми установками, придерживаются общих научных принципов в процессе работы.

Принципами, определяющими деятельность Научной школы, являются:

- принцип научности и концептуальности (ориентация в образовании на достижения фундаментальной науки, на участие в создании и реализации концептуальных основ образования);
- принцип системности интегративности;
- принцип прогностики (стратегии дальнейшего развития образования и самообразования);
- принцип перспективности профессионального роста (стремление к достижению вершин профессионального мастерства, повышению квалификации и обогащению опыта творческой деятельности).

Представляемая Научная школа является практико-ориентированной (прикладной), решающей в большей мере практические задачи или теоретические вопросы практического направления.

Исследования членов школы связаны общей идеей субъект-субъектного взаимодействия. Лозунгом стало *«In Congressu – Veritas»* – *«Истина – во взаимодействии»*.

Формой организации взаимодействия стали различного уровня конференции, а также аспирантский семинар, обеспечивающий взаимосвязь и согласованность проводимых исследований. Параллельно руководитель школы индивидуально работает с каждым аспирантом или соискателем, проводящим собственное исследование.

Целью деятельности Научной школы является обучение научному творчеству.

Содержание обучения определяется логикой конкретной научно-исследовательской деятельности.

Результатом деятельности Научной школы является становление ученика как ученого, получение объективно нового научного знания, решение актуальной научной задачи, связанной с совершенствованием системы образования, повышением качества подготовки специалистов в разных педагогических системах для различных сфер деятельности.

**ЧАСТЬ I. ГАЛИНА СЕРГЕЕВНА ТРОФИМОВА:
ПЕДАГОГ, УЧЕНЫЙ, НАСТАВНИК.
ВОСПОМИНАНИЯ ОБ УЧИТЕЛЕ**

М.И. Безносова

**КОНФЕРЕНЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА МЕЖДУНАРОДНОГО
СОТРУДНИЧЕСТВА**

2000-е годы можно считать одним из наиболее значимых и успешных периодов в развитии международного сотрудничества Удмуртского государственного университета (УдГУ). «Наследие» этого периода с точки зрения оценки эффективности международной деятельности УдГУ, его роли и места в международном образовательном пространстве, безусловно, заслуживает отдельного внимания исследователей.

На наш взгляд, результативность и эффективность международного сотрудничества УдГУ в обсуждаемый период, укрепление позитивного имиджа университета на международной арене во многом обеспечивались за счет высокого интеллектуального и научного потенциала профессорско-преподавательского состава вуза. В этой связи высочайшей оценки заслуживает вклад доктора педагогических наук, профессора Галины Сергеевны Трофимовой. В частности, именно благодаря ее инициативе УдГУ стал эффективно использовать конференционную деятельность как ресурс для оценки результатов, поиска новых форм и направлений международного сотрудничества, как площадку для аккумуляции интеллектуального и научного потенциала, для завязывания новых профессиональных контактов, обмена опытом и идеями с коллегами из разных стран, расширения профессионального кругозора и поиска новых перспектив и площадок для сотрудничества и исследований.

Так, первая Международная научная конференция по вопросам международного сотрудничества состоялась в УдГУ в 2008 году. Называлась она *«Международное сотрудничество: интеграция*

образовательных пространств». Постепенно данная конференция стала традиционной площадкой для обмена опытом и наиболее эффективными практиками в области организации международного сотрудничества и была призвана способствовать повышению качества, привлекательности и конкурентоспособности национальных систем образования в мировом образовательном пространстве. Традиционно Программа конференций предусматривала Пленарное заседание, работу в секциях и круглых столах. Ключевыми направлениями конференции являлись:

- международное сотрудничество как инструмент повышения конкурентоспособности российских вузов;
- инновационные технологии как фактор повышения качества образования;
- интеграция науки и образования: институционализация инновационных идей и проектов в вузе;
- сотрудничество университетов с институтами власти и бизнеса;
- развитие стратегического партнерства и сетевого взаимодействия с российскими и зарубежными научными и образовательными организациями;
- экспорт образовательных услуг и актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах;
- языковое образование как фактор содействия межкультурным контактам;
- международное молодежное сотрудничество.

Масштаб, «география» и научное представительство конференции постепенно расширялись за счет вовлеченности вуза в международную проектную деятельность, в частности, в такую глобальную программу как TEMPUS. Полное название программы – TransEuropean Mobility Programme for University Studies (Программа Трансевропейской Мобильности в Области Университетского Образования).

Программа Темпус (TEMPUS) являлась одной из целого ряда программ Европейского Сообщества, предназначенных для содействия процессу социальных и экономических преобразований и развития в странах-партнерах.

Программа TEMPUS – программа, которая финансировалась Европейским Союзом и была направлена на поддержку процессов модернизации высшего образования в странах-партнерах из Восточной Европы, Центральной Азии, Западных Балкан и Средиземноморья главным образом через проекты межвузовского сотрудничества. Основная задача Программы заключалась в развитии сотрудничества в области высшего образования между Европейским Союзом и странами-партнерами в контексте реализации Лиссабонской стратегии и Болонского процесса. Кроме укрепления сотрудничества на уровне учебных заведений, Темпус способствовал установлению и развитию межличностных профессиональных контактов.

Программа TEMPUS сочетала в себе подход «снизу-вверх», в рамках которого инициатива принадлежала в первую очередь университетам, с подходом «сверху вниз», предусматривающим установление каждой страной своих собственных приоритетов с целью обеспечения максимального влияния Программы на процессы реформирования на национальном уровне.

Данная Программа включала в себя 4 этапа:

- 1) Tempus I – 1990–1994 гг.;
- 2) Tempus II – 1994–1998 гг.;
- 3) Tempus II bis – 1998–2000 гг.;
- 4) Tempus III – 2000–2006 гг.;
- 5) Tempus IV – 2007–2013 гг.

В рамках программы TEMPUS реализовывалось три типа проектов: *Совместные европейские проекты, Структурные и дополнительные меры и Гранты на индивидуальную мобильность.*

Назначение *Совместных европейских проектов (JEP)* заключалось в активизации сотрудничества и сетевого взаимодействия между работниками сферы высшего образования в государствах-членах ЕС и странах-партнерах и в оказании содействия сектору высшего образования в распространении знаний за пределами учебных

заведений. В рамках таких проектов вузам предоставлялась поддержка для внедрения принципов Болонского процесса, например, посредством введения двухуровневой системы образования и Европейской системы переноса зачетных единиц (ECTS).

Структурные и дополнительные меры (SCM) были предназначены для содействия выработке национальной политики в области высшего образования. Структурные меры предполагали реализацию краткосрочных проектов в форме политического консультирования, направленных на поддержку процессов реформирования и разработку стратегических программ в сфере высшего образования. Обычно в проектах по линии SCM решались вопросы, связанные с Болонским процессом, такие как формирование систем обеспечения качества и связанных с ними систем аккредитации, разработка системы переноса зачетных единиц и реструктуризация квалификационных систем с целью создания максимально последовательной и прозрачной общеевропейской системы.

Гранты на индивидуальную мобильность (IMG) обеспечивали профессорско-преподавательскому и административному персоналу вузов возможности участвовать в обучении и конференциях за рубежом и позволяли европейскому академическому сообществу разрабатывать и реализовывать учебные курсы в странах-партнерах. Они способствовали обмену мнениями и развитию сотрудничества между участниками в государствах-членах ЕС и странах-партнерах в рамках участия в семинарах, конференциях, программах переподготовки, обучения, в преподавании в вузах за рубежом, а также развитию сотрудничества по конкретным научным направлениям и распространению успешного опыта.

Уточним, что в России Программа действовала с 1994 года. Удмуртский государственный университет был в числе первых российских вузов, которые начали сотрудничество с партнерскими вузами Европы в рамках реализации проектов Программы Темпус. С 1994 года в УдГУ реализовано 15 проектов Темпус. Тематика первых проектов была связана с методикой преподавания иностранных языков, истории и экономики.

В 2013 году завершился последний IV этап программы TEMPUS и в 2014 году была открыта новая масштабная Программа Европейского Союза – Erasmus+, которая действовала до 2020 года. Основные направления новой Программы включали в себя: образование и обучение, молодежь и спорт. Erasmus+ была призвана заменить собой целый ряд отдельных европейских программ, в том числе Erasmus Mundus, Tempus, Leonardo da Vinci и другие. Осуществлять управление и мониторинг реализации программы было призвано Исполнительное Агентство по образованию, культуре и аудиовизуальным средствам (ЕАСЕА).

Таким образом, конференции оказались востребованной площадкой для изучения и анализа новых подходов и практик, эффективных образовательных и управленческих ресурсов и инструментов, развития личностных и профессиональных компетенций и актуализации сети профессиональных контактов.

Значительную роль в успешной организации и проведении цикла конференций, объединенных названием *«Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств»* сыграла личность Галины Сергеевны Трофимовой.

Хотелось бы отметить, что Галина Сергеевна была моим вузовским преподавателем по английскому языку, когда я получала языковое образование, обучаясь на Факультете профессионального иностранного языка Удмуртского государственного университета. Как известно, образование имеет отложенный во времени результат и я могу с уверенностью сказать, что багаж, накопленный мной благодаря ее занятиям, пригодился и оказался востребованным и в моей работе на должности начальника Управления международных связей, а ныне Управления международного образования и сотрудничества Удмуртского государственного университета. Как Педагог и Наставник она всегда была нацелена на результат, созидательную деятельность, креативный и инновационный подходы в обучении. В ней удивительным образом сочетались требовательность к себе, обучающимся, коллегам, а также гуманистические качества личности, такие как эмпатия, рефлексия, нацеленность на конструктивное взаимодействие, приверженность универсальным общечеловеческим

ценностям и гуманистическая направленность личности. При этом, будучи человеком чувствительным и в некоторой степени ранимым, Галина Сергеевна очень трепетно и ценностно относилась к благодарности (в ее отношенческом проявлении) со стороны своих учеников. Успех ее как Ученого, как мне кажется, во многом был связан с ее стремлением постоянно актуализировать свой интеллектуальный и научный потенциал, к саморазвитию, а также с такими качествами ее личности, как честность, интуиция, оригинальность и независимость мышления, активная жизненная позиция.

Образ Галины Сергеевны как Человека, Педагога, Наставника и Ученого сочетал в себе умение общаться, искусство говорить и слушать, желание и способность идти в ногу со временем, увлеченность процессом, владение предметом, внутреннее влечение к профессии.

**ВКЛАД НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ПРОФЕССОРА
Г.С. ТРОФИМОВОЙ В ИННОВАЦИОННУЮ
СОВРЕМЕННОСТЬ**

Неразрывная связь времен может служить объяснением современных успехов в реализации инновационных технологий в образовании на базе предыдущей кадровой подготовки. В этом плане неоспорим вклад в достижения современной педагогики и заслуги в такой подготовке кадров научной школы доктора педагогических наук, профессора Галины Сергеевны Трофимовой.

Большое впечатление в научном плане производила ее потрясающая работоспособность, в частности, в период ее работы Председателем Диссертационного Совета, ее ответственное отношение к работам, выдвигаемым на защиту в Совете, тот огромный объем прodelьваемой ею работы на консультациях и к каждому заседанию Совета.

Возникало вполне естественное желание не просто участвовать в этой интереснейшей научной жизни профессиональных ученых, но и желание в меру своих сил внести свой созидательный вклад в работу Совета, в подготовку новых научных кадров высшей квалификации, в оказании посильной помощи Председателю Совета в ее ответственной и нелегкой работе.

Такая возможность активного участия в работе Совета как при обсуждении диссертационных работ, так и в качестве эксперта, оппонента, научного руководителя защищаемых в Совете работ была мне предоставлена – с 23 января 2003 года вошел в состав Диссертационного Совета Д.212.275.02 при Удмуртском государственном университете в качестве члена Совета. Считаю, что мне посчастливилось пройти обучение в научной школе профессора Г.С. Трофимовой, поскольку работа в Совете под ее председательством и является таковой.

За период с 2002 по 2005 годы были успешно защищены следующие кандидатские работы под моим научным руководством:

2002 г. – Хорошева Тамара Брониславовна.

Тема исследования: *«Педагогическая технология разработки регионального компонента образовательного стандарта (на примере образовательных учреждений для детей дошкольного и младшего школьного возраста)».*

Новизной диссертационного исследования является квалиметрический подход к решению проблемы построения образовательного процесса в дошкольном учреждении, в обосновании концепции разработки регионального компонента государственного стандарта к деятельности дошкольного учреждения основываясь на структурно-логической модели стандарта и на базе предлагаемого подхода.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная педагогическая технология: позволяет конструировать научно обоснованный и педагогически эффективный образовательный процесс с учетом региональных особенностей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ); является квалиметрически обоснованным инструментом экспертизы инновационных образовательных процессов для различных типов ДОУ; позволяет разработать методические рекомендации, раскрывающие содержание и структуру квалиметрического подхода к технологии разработки регионального компонента образовательного стандарта для деятельности ДОУ.

2004 г. – Демидова Анна Петровна.

Тема исследования: *«Дидактические условия формирования у учащихся начальной школы новых понятий средствами диалоговой технологии».*

Объектом исследования явился учебно-воспитательный процесс формирования у учащихся начальной школы новых понятий.

Выявлен комплекс дидактических условий формирования у учащихся новых понятий в системе начального образования с использованием диалоговой технологии. Создано педагогическое обоснование эффективного функционирования диалоговой технологии обучения учащихся в развивающем образовательном пространстве. Раскрыты

с позиций коммуникативно-личностного подхода потенциальные возможности диалоговой технологии в начальной школе по формированию у учащихся новых понятий.

2005 г. – Симакова Надежда Борисовна.

Тема исследования: *«Интеграция предметов естественнонаучного цикла как средство формирования целостного миропонимания школьников».*

Целью исследования является обоснование необходимости интеграции учебных предметов естественнонаучного цикла и доказательство возможности эффективного формирования на ее основе целостного миропонимания школьников.

Осуществлена разработка подходов к формированию целостного миропонимания школьников средствами интеграции предметов естественнонаучного цикла. Выполнено построение и обоснование организационно-педагогической модели естественнонаучного образования на основе линейного и интегрированного обучения учебным предметам. Создана авторская программа интегрированного курса естественнонаучных дисциплин «Естествознание» для 8-11 классов.

2005 г. – Мирошниченко Ирина Леонидовна.

Тема исследования: *«Приоритетно-логическое структурирование учебной информации».*

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать педагогическую технологию логического структурирования учебной информации, на основе приоритетов обучающихся.

В работе предложена концепция приоритетно-логического структурирования учебной информации, базирующаяся на квалиметрическом подходе и дополняющая систему общедидактических принципов и критериев отбора содержания школьного образования принципами приоритетного структурирования учебной информации по определенным основаниям, допустимости концептуальной модели учебной информации в тезарусной форме, дополнения тезаруса личности обучающегося за счет учебного тезаруса в процессе обучения, квалиметрических гарантий качества создаваемых учебных структур.

В наибольшей степени, по моему мнению, талант профессора Г.С. Трофимовой как организатора кузницы кадров высшей научной квалификации раскрылся во время ее работы, начиная с 2013 года в должности профессора кафедры педагогики и психологии АОУ ДПО УР «Институт развития образования», при руководстве научной работой аспирантов и соискателей в аспирантуре Института.

Аспирантура Института, возглавляемая уважаемой С.Л. Скоп-каревой, достигла в этот период, по моему мнению, огромных успехов в подготовке кадров высшей квалификации именно в рамках научной школы профессора Г.С. Трофимовой.

Также работая в тот период в аспирантуре Института, участвуя совместно с Галиной Сергеевной в научных семинарах, консультациях, предзащитах и экзаменах аспирантов, навсегда сохранил непередаваемое чувство сопричастности с работой большого ученого, настоящего педагога и уважаемого товарища Галины Сергеевны Трофимовой.

**ВОСПОМИНАНИЯ О НАУЧНОМ РУКОВОДИТЕЛЕ
Г.С. ТРОФИМОВОЙ**

Поступив в аспирантуру АОУ ДПО УР «Институт развития образования», я очень часто слышала от аспирантов, что научный руководитель Трофимова Галина Сергеевна очень хороший, требовательный человек и всегда доводит до защиты своих учеников. Мне очень хотелось, чтобы она стала моим научным руководителем. Я решила поскорее с ней познакомиться, посмотреть на нее, на ее методы и приемы работы, потому что важно правильно и грамотно научиться работать в области науки.

Первый семинар. В аудиторию заходит профессор Галина Сергеевна. Её строгий вид, глубокий взгляд, спокойный голос и толерантное отношение к нам, аспирантам, поразили меня сразу. Галина Сергеевна, не торопясь, познакомила нас с особенностями работы над диссертационным исследованием, рассказала о необходимости составления плана работы над исследованием и попросила обратить внимание на понятийный аппарат, формулировку цели, задач, гипотезу и ожидаемый результат, а также обязательное участие в семинарских занятиях. Спустя два года обучения, я понимаю, что передо мною компетентный, добрый, заинтересованный в успехе каждого аспиранта человек.

В какой-то период я хотела бросить аспирантуру, но приехав на конференцию, Галина Сергеевна попросила продолжить обучение и вселила в меня надежду. Она предложила свою помощь и поддержку в написании диссертации. Галина Сергеевна согласилась стать моим научным руководителем, и я подумала, вот оно, счастье! Именно об этом я и мечтала 2–3 года обучения в аспирантуре! Галина Сергеевна сразу обозначила мне свои требования по сотрудничеству и предупредила о необходимости проведения еженедельных встреч, на которых нужно представлять результаты проделанной работы

в рамках диссертационного исследования. «Ого! Настоящий научный руководитель! – подумала я. Мне было страшно от неопределенности и не понятно, как же все, что я наработала с другим руководителем, ляжет в основу работы с новым научным руководителем? В процессе работы над понятийным аппаратом было выстроено понимание дальнейшей работы в тесном взаимодействии.

Галина Сергеевна подавала пример отношения к научному познанию и влюбленность в педагогическую науку. Для нее значимо было аспирантам показать заинтересованность в педагогической области, труд, который должен быть с удовольствием и упорством в экспериментальной части научного исследования.

Галина Сергеевна говорила: «Не бойтесь исследовать, результат может быть любым, даже если эксперимент показал результаты не те, которые вы ожидали, это тоже результат. Результат, который доказывает несостоятельность модели, выбор не тех методов и приемов и т. д. и такой результат тоже в исследовании имеет место быть».

В период пандемии мы занимались с Галиной Сергеевной в ее квартире. Маленькая, уютная комната с огромным количеством книг, диссертаций и авторефератов молодых ученых. Галина Сергеевна была гостеприимной, с дороги угощала меня чаем или кофе и всегда предлагала конфеты и печенье. За чашкой чая, она делилась ценными для нее моментами жизни, рассказывала, как училась, работала педагогом, руководила другими аспирантами и даже как их мотивировала на защиту в самые короткие сроки. Это было удивительно, столько энергии и столько желания помочь аспирантам войти в мир науки, выработать свой подход и свою стратегию.

Галина Сергеевна умела убеждать, мотивировать и вдохновлять на результат. Галина Сергеевна говорила, что у нас педагогов очень хороший практический материал, который нужно просто правильно оформить и представить педагогическому сообществу. Примером может послужить сборник под редакцией доктора педагогических наук, профессора Г.С. Трофимовой. В нем публиковались

материалы научно-методических семинаров, проводимых на базе аспирантуры при АОУ ДПО УР «Институт развития образования».

Возможность быть ученицей, писать диссертацию под руководством Галины Сергеевны Трофимовой – это фантастическое везение!

**ВОСПОМИНАНИЕ О СВОЕМ УЧИТЕЛЕ.
ТРОФИМОВА ГАЛИНА СЕРГЕЕВНА**

*...Но если время
узнает об итоге своих трудов
по расплывчатости воспоминаний
то – думаю – и твое лицо
вполне способно собой
украсить бронзовый памятник...*

И. Бродский. Теперь, зная многое о моей жизни

Источник: <https://poemata.ru/poets/brodskiy-iosif/teper-znaya-mnogoe-o-moey-zhizni/>

Первое впечатление о Галине Сергеевне сохранилось в памяти противоречивое. Дело было при защите кандидатской диссертации, оппонентом была назначена она. Мне передали, что надо общаться с ней осторожно, вести себя уступчиво. И вот в робком, настороженном состоянии после передачи ей на отзыв диссертации, забирая пакет с томом диссертации и отзывом, вдруг слышу от Галины Сергеевны: «Почему Вы так переживаете? У Вас достойная работа!». Вот это «достоинство», как прививка, дало мне иммунитет на то, что если ты специалист, если ты в теме, если ты компетентен, то нет ничего и никого, кто мог бы поставить тебе непреодолимые препоны по достижению ожидаемых положительных результатов. Быть устойчивым в своих суждениях, отстаивая право на свой выбор – эта трофимовская школа дала в жизни столько побед без поражений, что даже не верится, что такое возможно. Что честь и достоинство – это спасительные ориентиры, которые помогают всегда оставаться на плаву. Потом в длительном профессиональном походе от родного педагогического института в Глазове до московских вузов эта аксиома находила не раз свое подтверждение.

Но было бы все так просто, если бы только это научение помогало выживать в непростых условиях, которые частенько сопутствуют академическому сообществу.

Важное воспоминание о том, как формировалось содержание научной работы. Вот ее советы: 1) конкретика, меньше воды; 2) четкая структура, цель – это то, что вы получите в конце своей работы; 3) список трудов в работе должен быть максимально точным, непосредственно отражаться в тексте; 4) цель, задачи, противоречия, гипотеза, оглавление, структура содержания, литература – это все сцеплено воедино, сконцентрировано вокруг одной идеи, зацементировано. Никакого разночтения. Потом, не однажды этот подход приводил к достижению научных целей моих учеников. И сейчас эта схема работает на «ура».

Думать, что ты всего сможешь достигнуть сам – глупость. В жизни должен быть человек, который всегда тебя поймет, простит твои промахи, протянет руку помощи, даже если ты в чем-то ошибаешься – это спасательный круг в жизни любого человека. Галина Сергеевна была мне очень близка по человеческому духу. Если ты попала в круг ее общения – это навсегда. Нет никакого повода, который мог бы вдруг изменить отношение к тебе. Даже если ты не прав. И это правило – мы в ответе за тех, кого мы приручили – тоже усвоенный мною урок.

Вспоминаю с большим теплом встречу Галины Сергеевны с преподавателями Глазовского государственного педагогического института. К этому времени она уже вернулась из непродолжительной поездки в Санкт-Петербург и сколько же она новых идей высказала на той встрече! Она рассказывала в мельчайших деталях, что нам надо применять, использовать, перенимать, привезла с собой образцы авторефератов. Не думаю, что поездка в Санкт-Петербург стала для нее спасением, но и тогда, в непростых условиях попытки перестроить свою жизнь, найти новую пристань, она думала о нас. Нуждалась в нас, надеялась на нас. Но мы виноваты перед ней, что не смогли помочь, поддержать в сложный для нее период. Да, почти полсотни ее учеников, которым она дала путевку в жизнь,

должны были бежать, писать, звонить, поддерживать – но не получилось. Теперь только мольба о прощении и молитва за нее в Храме.

Еще об одном не могу не написать. Галина Сергеевна научила меня не ждать материального вознаграждения за свой труд. Звучит не правда ли странно? Да, именно так. Четко усвоено мною – все, что ты делаешь в науке и педагогике – должно быть бескорыстно. И это золотое правило. Потому что, по ее мнению, научное педагогическое сообщество всегда ценит такую поддержку и готово, при таком понимании, оказать помощь – словом, делом, рекомендацией. Такой она была со мной.

У нас не было длительных разговоров, посиделок с Галиной Сергеевной. Для этого у нее был более тесный круг общения. Но каждая встреча, деловой разговор, обсуждение насущных вопросов – все приносило удовлетворение, ощущение надежности, нет, даже скорее всего – веры в ее благосклонность, доверительность, правоту суждений. Пожалуй, это исключительный случай, когда я была убеждена – со мной беседует друг, который надежен в делах и поступках и верен тебе. Для людей науки – это превыше всего, высшая ценность.

Даже сейчас, иногда я могу забросить дела и срочно ехать на экскурсию, или идти в театр на спектакль, на концерт только потому, что Галина Сергеевна в общении из Санкт-Петербурга рассказывала, что поездки, новые впечатления спасительно влияют на состояние души. Выход в народ – вот еще один якорь, который позволяет человеку быть устойчивым в этой непростой жизни. Коммуникативная компетентность – как ни странно, стала не только научным обоснованием. Но и жизненной необходимостью на ее просторах.

Очевидно, что с таким отношением к жизни у Галины Сергеевны был широкий круг близких друзей и коллег, которые составляли ее команду. Они помогали не только ей в решение непростых профессиональных задач, но и нам, ее подопечным. Они были всегда требовательны и корректны в своих советах, рекомендациях. Нет смысла сейчас их здесь перечислять – ведь по неведению можно кого-то не знать, кого-то упустить. Но я с большим почтением

и глубоким уважением отношусь к замечательной плеяде удмуртских ученых-педагогов, которые составляли ближний круг Галины Сергеевны и с кем свела меня судьба.

Личная скромность, некая закрытость для шумных компаний, празднеств, необыкновенная щедрость. Об этом говорят мне ее поступки, то, как она поступала со сделанными для нее подарками – их можно сегодня найти в музее УдГУ. Да, самое ценное там – как память о ее вкладе в работу Диссертационного Совета. Мы у нее в долгу за то, что было сделано для нашей семьи. Она трепетно относилась к заботе о своих близких и ценила это в нас. Предположу, что, по ее мнению, наши родные – эта та святыня, забота о которых не подлежит обсуждению. Это то, что остается после нас в этой жизни.

Ученики. Они надежны и сделают много для сохранения памяти о выдающемся деятеле педагогической науки начала 21 века в удмуртском научном сообществе. Именно благодаря им мы говорим, вспоминаем Галину Сергеевну, проводим методические семинары, встречи, делимся мнением о ее педагогическом наследии. Спасибо им за светлую память о своем Учителе. Очень хотелось бы быть достойной ее памяти в своих научных трудах, учебных занятиях, педагогическом взаимодействии со студентами. Вот, пожалуй, и все, что хотелось бы отразить в своих воспоминаниях. Жизнь продолжает мобилизацию наших усилий на педагогическом поприще, и без Галины Сергеевны они были бы другими, уверена – менее плодотворными, результативными, технологичными. Во многом только благодаря ей есть достигнутый уровень, взятые высоты и уверенность в светлом будущем.

**ВОСПОМИНАНИЯ ОБ УЧАСТИИ В РАБОТЕ
ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА ДМ 212.275.02 УДГУ**

С 2009 года и до приостановки деятельности Диссертационного Совета ДМ 212.275.02 г., возглавляемого Галиной Сергеевной Трофимовой, нам была предоставлена счастливая возможность участвовать в работе научного сообщества, которое включало в себя передовых ученых в области педагогики и психологии разных вузов Удмуртии и других регионов.

Самое глубокое впечатление от работы в ДС¹ оставили члены совета, с которыми пришлось участвовать в совместных защитах диссертаций. Каждый из них является выдающимся ученым, крупным специалистом в сфере своих научно-педагогических исследований. Выскажу особую благодарность тем, кто проявил в нашем научном сотрудничестве высокие качества, присущие гуманистической педагогике, поддержал, воодушевил на творчество в исследованиях. Л.К. Веретенникова открыла многим дорогу в науку, и мне в том числе, в качестве научного руководителя по кандидатской диссертации. Всегда с душевным теплом вспоминается взаимодействие с А.А. Мирошниченко, который будучи ректором ГППИ им. В.Г. Короленко, проявлял глубокую заинтересованность в научно-педагогическом росте своих коллег. Щедро делился своим опытом эксперт в сфере проблем педагогического эксперимента, информационных технологий, создания единой образовательной цифровой среды обучения А.С. Казаринов. Вдумчиво и с большим уважением к проявлению самостоятельности давала свои советы А.Н. Утехина; мгновенно проникала в суть поднимаемых проблем и вычленяла достоинства, корректировала направления исследований Н.Ю. Ерофеева; всегда была в курсе международных научно-педагогических достижений Л.И. Гурье; расширяла границы педагогических исследований психолог В.Ю. Хотинец; учила нас еще за студенческой

¹ ДС – диссертационный совет.

скамьей замечательный педагог-ученый Э.А. Мальцева; был проникновенен в своей любви к удмуртской культуре и исследованиям в сфере народной педагогики Г.А. Ушаков. Э.Р. Хакимов запомнился не только своим участием как ученый секретарь, обладающий исключительной добропорядочностью, но и тем, что результаты его исследований (поликультурное образование) и сегодня жизненно востребованы в нашей научной работе. Отмечу также беседы с О.Ф. Шиховой по проблемам стандартизации высшего технического образования. Не будет преувеличением упоминание о тесном общении с ученицей школы Г.С. Трофимовой – М.Н. Сираевой, которая, обладая удивительным тактом, оказывала нам содействие в организации подготовки диссертантов к защите в ДС.

Выскажу мнение о том, что уникальностью ДС УдГУ по педагогике являлось то, что он реализовывал практико-ориентированный потенциал педагогической науки в части обобщения авторского передового опыта. Имели значительную практическую ценность работы диссертантов, представленные действующими педагогическими работниками образовательных организацией, в первую очередь учителей и преподавателей. В сфере духовно-нравственного воспитания, современных образовательных технологий будущее формируется в реальной практике обучения в авторских школах. Отрадно, что ДС УдГУ отвечал на запрос государственной образовательной политики – выявление образовательных трендов современной эпохи, поиск инноваций в образовательной практике; проектирование и моделирование перспектив развития основного общего, среднего специального, высшего и дополнительного профессионального образования; сертификация и стандартизация педагогических материалов и процессов и др.

Завершение деятельности Г.С. Трофимовой как Председателя ДС пришлось на период оптимизации, в который были закрыты многие из них. О причинах и последствиях данного явления и той роли, которое оно сыграло для российской науки в целом потребуются специальные многофакторные исследования. В тот период научное сообщество столкнулось с рядом проблем, которые требовали немедленного решения. Отмечу, что показатели результативности

научной деятельности членов диссертационного совета и организаций, где они были представлены, являлись главными критериями решения вопроса по деятельности ДС.

Трофимовой Г.С. приходилось осуществлять стратегию, когда количественные показатели для критериев оценки результативности научной деятельности организаций и членов диссертационных советов соответствовали бы новым веяниям, в том числе изменениям требований к оформлению документов, которых в делах совета было огромное количество. Годовые отчеты, мониторинги, обновляемая форма сопроводительных писем, служебных записок, договоров отнимали немало времени и здоровья.

Рубежным стало принятие критериев оценки результативности научной деятельности организаций и членов диссертационных советов, утвержденных решением ВАК при Минобрнауки России от 3 июня 2015 г. №1 пл./1. В это непростое для науки время. ставка делалась на такие показатели эффективности, как количество публикаций в WoS, Scopus и др; число цитирований в WoS, Scopus и др.; индекс Хирша (РИНЦ / WoS/Scopus). Для многих из нас эти показатели были внове, требовалось время на освоение зарубежного научно-публикационного пространства; в условиях цифровизации выход публикаций осложнился их коммерциализацией.

Таким образом, система по определению значения интегральной степени соответствия диссертационного совета критериальным требованиям формировалась как среднее арифметическое значение степени соответствия всех членов ДС и значения степени соответствия организации, что послужило основанием для организационных мер².

И мы, как члены ДС помним, как сложно было соответствовать данным критериям. Ситуация, впрочем, по-прежнему остается напряженной, поскольку усложнение условий защиты диссертаций,

² Критерии оценки деятельности диссертационных советов для трансформации национальной сети аттестации кадров. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenki-deyatelnosti-dissertatsionnyh-sovetov-dlya-transformatsii-natsionalnoy-seti-attestatsii-kadrov> (дата обращения: 11.03.2024 г.).

особенно докторских, сегодня объективно подтверждается. По-видимому, эти ограничительные меры умалили исследовательский потенциал многих ученых, для которых защита диссертаций по результатам своих исследований стала преодолением непреодолимых иногда препятствий. В этой связи сравниваю свою публикационную активность и понимаю, что мы не всегда понимали ее истинное значение. Жизнь заставила учитывать брошенный вызов, ведь в центральных вузах на этом выстроена система эффективного контракта ученых сегодня. Но международное научно-публицистическое пространство по-прежнему осваивается нами как терра-инкогнита. Этот пример показывает, что человеческий фактор имел большое значение при принятии решений по приостановке деятельности ДС.

Непродолжительная работа в составе ДС была важным опытом в постижении ценностей и смыслов научно-педагогической деятельности, оказала значительное влияние на дальнейший творческий путь. В этом смысле мы благодарны судьбе за возможность работать с таким замечательным человеком, крупным ученым, как Галина Сергеевна Трофимова. Опыт этого сотрудничества бесценен, он и сегодня дает силы и надежды в научном поиске, творческой самореализации. От имени своих диссертантов И.Н. Булдаковой (Александровой). И.А. Мартыановой. Е.Б. Бияновой, О.В. Волковой выражаю признательность членам ДС, поддержавшим их защиты.

СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ

Люди всегда предъявляли к учителю повышенный спрос, хотели видеть свободным от всех недостатков. Еще в начале XVII века основоположник педагогики как самостоятельной дисциплины Я.А. Коменский рассуждал, что главное назначение учителя состоит в том, чтобы своей высокой нравственностью, любовью к людям, знаниями, трудолюбием и другими качествами стать образцом для подражания со стороны учеников и личным примером воспитывать в них человечность. Учитель являет собой наглядный образец для подражания, своеобразный эталон того, как следует вести себя. Слагаемые его образа – любовь к своей профессии, добросовестность и самоотверженность, радость при достижении воспитательных и образовательных результатов, постоянно растущая требовательность к себе, к своей квалификации.

«Учителями славится Россия, ученики приносят славу ей...» Это строки замечательного русского поэта Андрея Дементьева. Наверно, немногие задумывались: «А каково это – сеять разумное, доброе, вечное?» Что движет человеком, стремящимся научить своих учеников думать и обо всем иметь свое собственное мнение? На этот вопрос ответить может только прирожденный Учитель. Именно так, Учитель с заглавной буквы.

Кто же имеет право носить столь гордое звание? Ответ лежит на поверхности – честный, понимающий, справедливый, эрудированный, искренне преданный своему делу человек. «Учитель...» – как писал академик Д.С. Лихачев, – «обращается к душе человеческой напрямую. Воспитывает личностью своей, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру...».

Таким человеком была Галина Сергеевна Трофимова.

Для нее было очень важно, чтобы ее ученики, студенты, аспиранты добивались успехов, самореализовывались, были нацелены на результат. Для нее главной наградой была благодарность учеников, в которых она вкладывала много времени и сил.

Когда у ее студентов и аспирантов что-то не получалось, когда они поверхностно относились к своему образованию, не хотели выходить за рамки шаблонного мышления, Галина Сергеевна понимала, что нужно проявить терпение и попытаться что-то исправить с помощью одного средства – слова.

Галина Сергеевна – это пример того, как можно сочетать в себе эффективность, конструктивность, профессиональную зоркость и поэтическую душу.

Она была человеком с активным интересом к культуре и отношением к своим ученикам, студентам и коллегам. Галина Сергеевна уважала традиции, знала, что было до нее, но всегда смотрела вперед и делала ставку на новации. Своим личным поведением, отношением к жизни и профессии Галина Сергеевна подавала пример духовной жизни, основанный на высоких идеалах человеческих добродетелей, истины, добра и справедливости.

Хорошо, когда рядом с тобой есть прирожденный Учитель. Такие люди, безусловно, делают наш мир совершеннее. Они формируют основу общества, в котором всегда найдется место доброте, великодушию, милосердию, самым благородным чувствам человека, самым лучшим его качествам.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ПРОФЕССОРА Г.С. ТРОФИМОВОЙ

В XXI веке, когда решение ключевых научных проблем требует интеграции разных областей знания, основным индикатором, позволяющим оценивать эффективность научной деятельности, стали научные сообщества, генерирующие актуальное знание с учетом таких принципов как разделение и кооперация труда, рутинизация процессов конструирования, трансляции и применения знаний. Одной из форм таких научных сообществ принято считать научную школу, которая представляет собой обладающее способностью к самовоспроизводству объединение исследователей, основной задачей которых является продуцирование и распространение новых знаний. Одним из представителей научной школы [9] в области коммуникативной компетентности, гуманитаризации и гуманизации образования является доктор педагогических наук, профессор Галина Сергеевна Трофимова.

Галину Сергеевну всегда отличал высокий уровень профессиональной подготовки, высокий интеллект и интеллигентность, проявление требовательности к себе и студентам, аспирантам и соискателям. Ее личность можно рассматривать в двух основных ракурсах – как педагога и ученого.

У Г.С. Трофимовой было ярко выраженное призвание педагога, которое определяется как склонность к тому или иному делу, профессии, то есть это жизненное дело, назначение. Призвание – это также высокие профессиональные способности, обеспечивающие радостный и эффективный труд человека. Галина Сергеевна любила то, чему обучала своих студентов – она преподавала английскую филологию, вела семинары по теоретической грамматике, преподавала также теорию перевода, теорию и методику обучения иностранным языкам и другие предметы. Имея большой опыт преподавания различных лингвистических дисциплин, она уверенно

преподавала как педагогические, так и лингвистические дисциплины. Студенты высоко оценивали ее мастерство преподавателя.

Особым дарованием Галины Сергеевны в преподавании сложных дисциплин являлось ее умение лаконично формулировать неоднозначные понятия, при этом четко выражая суть явления. Это умение является очень важным и особенно востребованным в обучении студентов не самых способных, но стремящихся постичь сложные лингвистические науки. Умение доступно объяснять сложные аспекты лингвистики – это важнейшая компетенция современного преподавателя.

Кроме этого, Г.С. Трофимова была очень увлеченным преподавателем – она умела вовлекать студентов в дискуссию, поддерживать их не всегда обоснованные рассуждения. Она ценила возникшее желание студента к рефлексии, помогала ему формулировать суждение о научной проблеме.

Рассмотрим современную интерпретацию общественного феномена «научная школа» и проанализируем вклад Г.С. Трофимовой в создание и развитие педагогической научной школы в Удмуртском государственном университете г. Ижевска.

Концепт научная школа, который был более востребованным в прошлом веке, является в настоящее время недостаточно исследованным, требует осмысления в новой компетентностной парадигме педагогического знания и для прояснения термина обратимся к статьям социологов, которые рассматривают этот феномен в нескольких ракурсах [6; 18]:

1. *По виду связей между членами научной школы* это могут быть научные течения (например, проблемного обучения И.Я. Лернера и М.И. Махмутова), научные группировки (школы И.П. Павлова в биологии, Л.С. Выготского в психологии и др.).

2. *По статусу научной идеи* это могут быть экспериментальные (школы И.П. Павлова в биологии, Э. Резерфорда в физике), теоретические (например, школы Л.В. Занкова в педагогике, Л.С. Выготского в психологии и т. д.);

3. По широте исследуемой предметной области могут быть узкопрофильные (психологическая Л.С. Выготского, химическая – А.М. Бутлерова и др.), а также широкопрофильные (например, физическая школа Л.Д. Ландау);

4. По форме организации деятельности учеников с коллективными и индивидуальными формами организации НИР (аспирантура, докторантура, соискательство);

5. По уровню локализации: национальные («русская школа физиологии», «немецкая школа психоанализа») и локальные («московская школа», «оксфордская школа», «тартусско-московская школа»);

6. Личностные школы И.П. Павлова, Л.Д. Ландау, А.М. Бутлерова, когда ученые работают в одном, возможно, нескольких коллективах, объединены одними целевыми установками, придерживаются общих научных принципов в процессе работы [6].

По мнению О. Грезневой «объединяющим началом для школы как группировки является человек, владеющий уникальным способом работы» в который входят «мировоззрение, и традиции, и культурные аспекты, и менталитет, и ценностные ориентации личности ученого; передача такого уникального способа мышления и деятельности осуществляется лишь «из рук в руки» [6, с. 43]. Именно это можно с уверенностью атрибутировать Г.С. Трофимовой, которая много лет возглавляла созданную ею широкопрофильную теоретико-прикладную локальную научную школу с преимущественно индивидуальными формами организации научно-исследовательской работы. Ее педагогическая научная школа имела выраженный личностный характер, поскольку именно Галина Сергеевна умела эффективно воздействовать на ее учеников и последователей своим авторитетом в сфере педагогики.

К числу основных характеристик научных школ также традиционно относят общность объекта исследования, единую парадигму научной деятельности; способность к продуцированию знания, отличающего данную школу от других сообществ; собственные технологии создания, передачи и применения знания; проявление эффекта саморазвития, базирующегося на обмене результатами и идеями

как внутри одного поколения, так и между учителями и учениками; а также признание со стороны других научных сообществ [5; 7; 20]. Структура научной школы традиционно описывается в историческом (этапы) или функциональном (темы) аспектах.

Анализ отечественной научно-педагогической и философской литературы позволяет сделать вывод о том, что формирование и развитие научных школ является следствием особенностей культурно-исторического развития России, подробная характеристика которого представлена также в исследованиях В.И. Вернадского: «В России начало научной работе было положено правительством Петра, исходившего из глубокого понимания государственной пользы. Но эта работа быстро нашла себе почву в общественном сознании и не прерывалась в те долгие десятилетия, когда иссякла государственная поддержка научного творчества <...>. Она создавалась при этом интеллигенцией страны <...> создавалась их личным усилием, по личной инициативе или путем образуемых ими организаций...» [4, с. 65].

Таким образом, научная школа, по своей сути, как актуальная модель образования, призвана транслировать культурные нормы и ценности (в данном случае научного сообщества) от старшего поколения к младшему. Научная школа функционирует как инструмент воспитания исследовательского стиля мышления, определенного способа подхода к проблемам [19]. Динамика развития научных школ традиционно оценивается в долгосрочной перспективе. Решение этой задачи в условиях высшего учебного заведения [1] обусловливается тем, что в рамках научного коллектива обеспечивается интеграция образовательных, научных и творческих функций.

В контексте нашего исследования научную школу при крупном ученом мы будем понимать как интеллектуальную, эмоционально-ценностную, неформальную, открытую общность ученых разных статусов, разрабатывающих во главе с руководителем конкретную исследовательскую программу. Очевидно, что вектор и динамика развития любой научной школы во многом определяются ее лидером, то есть руководителем. Во многом личностный и профессиональный фундамент Галины Сергеевны Трофимовой был заложен в детские и юношеские годы. Остановимся кратко на ключевых фактах

ее биографии, как одного из ведущих исследователей научной школы Удмуртского государственного университета.

Она родилась 3 ноября 1944 года в семье кадрового офицера Советской Армии, уроженца Ленинградской области и военного врача. Ее мать, Трофимова (Гюлькина) Анна Семеновна – из семьи Ижевского оружейника. Она окончила Ижевский медицинский институт в 1939 году и с начала Великой Отечественной Войны была мобилизована для работы в прифронтовом госпитале. Раннее детство Г.С. Трофимовой прошло в городе Ленинграде. Среднюю школу она окончила на Урале, в г. Серове Свердловской области, затем Горьковский государственный педагогический институт иностранных языков имени Н.А. Добролюбова по специальности «Английский и немецкий языки». Профессиональную деятельность начала в качестве ассистента кафедры английского языка Елабужского государственного педагогического института (Татарстан). В 1970–72 гг. обучалась на Высших педагогических курсах в Ленинграде при Ленинградском государственном университете им. А.А. Жданова (сейчас СПбГУ) по специальности «Английская филология». С 1986 г. по 1990 г. была в аспирантуре при кафедре педагогики и педагогической психологии в том же вузе.

Галина Сергеевна успешно защитила кандидатскую диссертацию в Ленинградском государственном университете в 1990 г. под руководством доктора педагогических наук, профессора Владислава Ильича Гинецинского. В 2000 г. в СПбГУ она защитила докторскую диссертацию на тему «Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых» (13.00.01). Научный консультант – доктор педагогических наук, профессор Галина Ивановна Михалевская.

Активная профессиональная позиция Г.С. Трофимовой реализована в следующих образовательных организациях:

- Елабужский государственный педагогический институт (1968–1970 гг.; 1972–1973 гг.);
- Ижевский механический институт (1974–1975 гг.);

- Ижевская средняя общеобразовательная школа № 25 (1976–1977 гг.);
- Удмуртский государственный университет (1978–2012 гг.);
- Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко (2010–2012 гг.);
- Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого (2012–2014 гг.);
- Институт развития образования Удмуртской Республики (2014–2019 гг.).

Как ученый, Г.С. Трофимова реализовала себя, работая в качестве:

- Председателя Диссертационного совета ДМ 212.275.02 по защите докторских и кандидатских диссертаций при ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (2002–2012 гг.);
- Члена Диссертационного совета Д 212.163.02 при ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова» (2008–2018 гг.);
- Члена Диссертационного совета Д 212.229.28 при Санкт-Петербургском государственном политехническом университете (2012–2013 гг.).

Многолетний добросовестный труд Г.С. Трофимовой отмечен профессиональными и государственными наградами:

- Почетной грамотой Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации за большую плодотворную работу по подготовке высококвалифицированных специалистов;
- Почетной грамотой Министерства образования и науки Удмуртской Республики за содействие в подготовке научно-педагогических и научных кадров (2006 г.);
- званием «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (2005 г.);

- званием «Заслуженный работник народного образования Удмуртской Республики» (2001 г.);
- званием «Ветеран труда Российской Федерации» (2019 год).

Знакомясь с такой богатой на профессиональные и научные этапы жизни ученого из Удмуртии, можно утверждать, что ею создавалась уникальная в своем роде научная школа. Одним из критериев идентификации коллектива как научной школы является наличие коллектива единомышленников, исповедующих одни принципы, придерживающихся одного подхода как доминирующей теоретической идеи. В нашем случае – это идея гуманизации образовательного пространства.

Г.С. Трофимова как педагог – исследователь развила концепцию гуманитаризации образования, пути реализации идеи гуманитаризации образовательного процесса на региональном уровне. Под руководством профессора была написана коллективная монография о педагогических факторах гуманитаризации образовательной среды, их развитии и связанных с ними проблемах в региональном университете. В работе авторами представлены теоретические положения, которые имели место практического применения, раскрыты определения «гуманитарная среда», «гуманитарное образование» и др., в основе которых заложены принципы гуманизации и гражданственности, направленности на развитие личности.

Актуальность проблемы возросла в период распада централизованной модели функционирования высшей школы, что потребовало выработки стратегии, тактики и механизмов адаптации системы высшего образования к новой ситуации, «взаимодействия вузов с быстро формирующимся рынком образовательных и научных услуг, рынков труда специалистов, приспособления к условиям и потребностям многоукладной экономики» [8, с. 40].

Тема гуманной и гуманистической педагогики и гуманно-личностного подхода к коллегам, студентам, детям всегда поддерживалась профессором Г.С. Трофимовой. Она всегда держала эту тему в поле своего внимания, понимала ее актуальность и настаивала на изучении и внедрении образовательных и воспитательных

технологий гуманной педагогики в пространство цифрового образования (особенно она поднимала этот вопрос на протяжении ее последних лет). Мы находим у ее диссертантов такие темы для защиты как: гуманистическая направленность студента – будущего педагога, развитие гуманных качеств в учителе, т.е. развитие гуманистической центрации будущего педагога и др. [2; 3].

Научная школа профессора Г.С. Трофимовой существует и развивается на протяжении двух десятков лет. Деятельность Научной школы Галины Сергеевны начиналась с разработки темы «Научно-педагогические аспекты и технологии реализации образовательных программ различного уровня». Группа преподавателей-исследователей изучала и определяла эффективность средств педагогической коммуникации, появившихся в связи с изменениями образовательных ориентиров, нацеленных на воспитание личности студентов, осваивающих те или иные компетенции в условиях обучения как в вузе, так и в системе среднего специального образования.

Экспериментальной базой Научной школы стали подразделения Удмуртского государственного университета, Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, Института развития образования при Министерстве науки и образования Удмуртской Республики.

На более позднем этапе своей профессиональной деятельности Галина Сергеевна, по мнению ее коллеги, доктора педагогических наук, профессора Н.В. Поповой, работая в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого, уделяла особое внимание образовательному и воспитательному значению профессионально-ориентированного проектирования. Гуманитарное направление проектной деятельности внедрялось ею в новой образовательной политике на уровнях подготовки бакалавриатов и магистратуры. Выбор проблематики был и остается социально-значимым в плане проектирования гуманитарной среды образовательного учреждения. Так, примером проектов, с участием в международных форумах магистрантов, будущих преподавателей иностранных языков можно считать сохранение глобального культурного наследия под эгидой

ЮНЕСКО, ИКОМОС и Пакта Рериха, целью которого было стремление внести вклад в воспитание в молодом поколении уважения к многообразному культурному наследию [10].

Профессор Г.С. Трофимова как педагог – практик разработала пособие-практикум по дидактике и педагогическим технологиям в организации учебного процесса. В пособии рассмотрены и изложены характеристика вузовских занятий и лекции в современной дидактике, виды семинарских занятий, формы самостоятельной работы студентов и др. Проведен анализ современных обучающих технологий и выделены три основные модели: организация дидактического процесса как исследовательского; подход к дидактическому процессу как коммуникативному; моделирование профессиональной деятельности будущих специалистов через учебную деловую игру [15].

Много сил и времени Галина Сергеевна посвятила теме компетентностного подхода. Ею написан ряд статей, посвященных формированию и развитию личностных и профессиональных компетенций обучающихся. Проведено несколько конференций этого плана, организовано множество научно-методических семинаров, защищены диссертации в рамках этого подхода [16; 17]. Впервые на научно-теоретическом уровне разведены понятия, широко используемые исследователями: «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция». Первый термин связан с проблемой общения и используется социальными психологами и педагогами, второй – связан с познавательной деятельностью и используется лингвистами. В поведенческом аспекте выявлены те возможности учебного процесса, которые позволяют обучаемым приобретать нужный опыт коммуникативной деятельности. Выявлено положительное воздействие групповой формы учебной работы и ее разновидности – «пар сменного состава» или «динамических диад» на процесс формирования коммуникативной компетентности обучаемых. Именно сменные пары или динамические диады создают оптимальные условия для приобретения опыта коммуникативной деятельности и развития соответствующих свойств личности. В частности, студенты экспериментальной группы после обучения стали ориентироваться на выбор более продуктивной линии поведения в конфликтной ситуации

– «сотрудничество». Конфликтные отношения – неизбежный результат условий тесного взаимодействия, в которое поставлены обучаемые языкового вуза логикой дидактического процесса, результат стремления к общению и неумения общаться. Обучая общению, как считает Г.С. Трофимова, мы выводим обучаемых за пределы конфликтных отношений. Анализируя эффективность экспериментальной программы формирования коммуникативной компетентности по эмотивному параметру, выясняем, что определяющая роль принадлежит предлагаемому автором сборнику учебных ритмически-организованных текстов. В качестве основного измерительного инструмента использовалась авторская «Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности», в основу которой положен метод субъективного шкалирования. Особым интересом и практическим применением до сих пор пользуется ее монография «Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты» (2012). Именно в ней представлена модифицированная ею методика измерения сформированности уровня педагогической коммуникативной компетентности студентов-практикантов и учителей. Эта методика в дальнейшем нашла свое применение в десятках исследований научного плана (курсовых и дипломных проектах, кандидатских диссертациях, научных статьях). Она позволяет констатировать степень воспитанности ребенка, его умение или неумение выбрать оптимальный способ общения и управления своим поведением. При этом ее методика имеет два варианта применения: на уровнях экспертной оценки и самооценивания [16]. Процесс взаимодействий участников общения относится, по мнению Г.С. Трофимовой, к сфере чувств и восприятий, лежащих в основе поведения в группе. Процесс согласованных изменений поведения есть контакт, который понимается как взаимная направленность партнеров по общению. Под контактом понимается не только разговор, т. е. вербальное общение, но и встреча глаз или обмен взглядами, безмолвный обмен приветствиями, т. е. невербальное общение. Общение личности в большом городе формализуется, превращается в контакт масок. Контакт масок – это следствие ограничений, накладываемых на участие личностей в беседе. Вышеуказанные

особенности общения («контакт масок» – «контакт личностей») распространяется и на педагогический процесс. Содержанием педагогического процесса является взаимодействие между педагогом и учащимися. Должен ли педагог пользоваться масками при общении с учащимися? Под маской в таком случае понимается определенная совокупность нормативных элементов невербального и вербального поведения, сопровождающих взаимодействие педагога и учащихся. Маски в ситуации профессионально-педагогического общения могут быть конвенциональными (этикет традиция: например, обращение по имени-отчеству к учителю), ситуативные (дежурные фразы о присутствующих и отсутствующих, фразы начала и конца урока), реактивные (возникающие, например, у ученика в ответ на «появление» маски у учителя). При этом необходимо подчеркнуть, что дети в общении масками не пользуются; маски начинают «пробовать» в подростковом возрасте. Существуют маски скрытности (партнеры намеренно скрывают свои истинные мысли и чувства: например, учитель – чтобы не обидеть ученика, ученик – из соображений безопасности). Применение масок в педагогическом процессе до некоторой степени оправданно, так как позволяет педагогу сосредоточиться на предмете взаимодействия, избегая при этом нежелательных затруднений или конфликтов по незначительным поводам. Маска может служить и средством защиты от эмоциональной перегрузки учителя. Имея большое количество уроков и учеников, невозможно вкладывать душу в каждый из столь многочисленных контактов. Организационные условия обучения, большая наполняемость классов в современной школе препятствуют установлению контакта между учителем и учащимися, а между тем ученики стремятся к контакту без масок, к партнерскому общению с учителем. Они интуитивно чувствуют путь к самоактуализации, к самовыражению, к самопознанию.

В методологии научной школы профессора Г.С. Трофимовой особое место занимали ежемесячные аспирантские семинары, организованные при кафедре педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета (УдГУ). Целью проведения ежемесячных аспирантских семинаров являлось объединение

и концентрация научного и творческого потенциала молодых ученых, популяризация научно-исследовательской работы в области педагогических наук, актуализация педагогического знания, приобретение опыта публичных выступлений, а также развитие исследовательской компетенции аспирантов и соискателей.

Аспирантский семинар стал площадкой для организации научного диспута по актуальным направлениям развития педагогики как науки, включения аспирантов в научное сообщество, освоения ими стиля научной деятельности и формирования личности молодого ученого, соблюдающего этические нормы в профессиональной деятельности, способного планировать и решать задачи, связанные с личностным и профессиональным развитием.

В рамках аспирантских семинаров решались следующие задачи:

- обеспечение планирования, корректировки и контроля качества выполнения научно-исследовательской деятельности аспирантов и соискателей;

- ознакомление аспирантов и соискателей с областями исследований, определяемых соответствующим паспортом специальности ВАК 5.8. – Педагогические науки;

- ознакомление молодых ученых с основными достижениями и актуальными проблемами педагогической науки, разрабатываемыми представителями разных отечественных и зарубежных научных школ;

- вовлечение аспирантов в жизнь научного сообщества для освоения эффективных передовых технологий и методик научно-исследовательской деятельности, установления и расширения научных контактов в академической среде;

- ознакомление участников семинара с методологией проведения опытно-экспериментальной работы;

- обсуждение планов научных исследований и проектов аспирантов и соискателей, а также согласование этапов и анализ реализованных этапов научно-исследовательской деятельности;

– представление и публичное обсуждение результатов научных исследований аспирантов и соискателей;

– формирование базовых практических навыков работы с научной литературой по проблеме исследования, библиографией, справочными изданиями, базами данных, оформления результатов исследования, написания научного текста и подготовки устного выступления;

– создание условий для конструирования индивидуальной траектории научно-исследовательской деятельности.

Участие в работе аспирантских семинаров также предполагало значительный объем самостоятельной работы, реализуемой в следующих основных формах:

– изучение нормативных правовых актов в области подготовки научно-педагогических кадров;

– чтение и анализ научной и учебно-методической литературы по проблеме исследования;

– обзор диссертационных исследований и авторефератов диссертаций по тематике научно-квалификационной работы;

– подготовка сообщений, докладов и презентаций по промежуточным результатам научного исследования;

– подготовка и публикация тезисов докладов, научных статей;

– подготовка отчетов о результатах участия в научно-практических конференциях, симпозиумах и форумах различного уровня;

– подготовка отчетов о внедрении результатов научных исследований в практическую деятельность.

Продолжая анализировать научную школу профессора Г.С. Трофимовой, мы осознаем, что любая научная школа определяется ее совокупным вкладом в развитие мировой науки. А за период с 2001 по 2019 годы под руководством профессора Г.С. Трофимовой 45 специалистов защитили кандидатские диссертации по педагогическим наукам. Тем самым ею и ее учениками внесен вклад как в отечественную, так и в мировую науку. Стоит отметить, что первые работы ее аспирантов тематически были связаны с совершенствованием

дидактического обеспечения образовательного процесса и повышением качества профессиональной подготовки педагогов. Эта тематика будет оставаться актуальной всегда. Ее последующие аспиранты и соискатели работали над темами гуманитаризации и гуманизации образования, а также коммуникативной компетентности педагога и поликультурного образования [12].

Обширное сообщество воспитанных Галиной Сергеевной кандидатов наук и доцентов в разных образовательных средах стали уникальными «эпицентрами» концентрации созидательной творческой энергии. Они задают вектор развития в своем образовательном учреждении, аккумулируют в себе новаторские идеи, опережают время и транслируют актуальный дидактический и воспитательный опыт.

Вектор развития науки всегда определялся перспективами ведущих научных школ как особого типа научного сообщества, особой формы кооперации научной деятельности. При этом научная школа призвана реализовывать все функции научной деятельности: производство знаний (исследование), их распространение (коммуникацию) и воспроизводство как знаний, так и самого научного сообщества.

Важно подчеркнуть, что как самостоятельный исследователь, Галина Сергеевна обладала интеллектуальной интуицией, что позволяло ей формулировать и поддерживать тематику исследований своих аспирантов в начале 2000-х гг., которые системно будут повсеместно реализованы и активно востребованы обществом только через 10–25 лет. У ее аспирантов в начале XXI в. мы находим следующие тематики для исследования:

- использование инфографики в процессе обучения,
- подготовка преподавателей внутрифирменного обучения,
- готовность учителя к использованию сетевых сервисов в образовательном процессе,
- формирование художественной компетенции школьников на основе использования элементов цифровизации и др. [11].

Из этого мы понимаем, что Галина Сергеевна стояла у истоков исследования цифровой педагогики, которая только через 10 лет после обсуждаемых работ станет реальностью человека в нашей стране. Именно сегодня мы говорим о широком использовании электронных ресурсов, что предусмотрено в современном образовательном процессе и отражено в национальных проектах РФ и Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения.

Если основная функция научной школы – это производство знания, то следующей значимой функцией научной школы профессора Г.С. Трофимовой стало распространение и воспроизводство как знания, так и самого научного сообщества. Реализацию этой функции мы можем проиллюстрировать рядом исследований, проведенных под руководством Г.С. Трофимовой. Это работы такой тематики как гуманистическая центрация, ценности и нравственные ориентиры обучающихся, эффективность поликультурного образования, готовность педагогов к инклюзивному образованию и др. [13]. Именно работы такой тематики, разработанные больше 10 лет назад, остаются востребованы сегодня [14]. И Галина Сергеевна это понимала и настаивала на продолжении и наращивании исследований такой тематики в наши дни.

Анализ отечественной научно-педагогической и философской литературы позволяет сделать вывод о том, что формирование и развитие научных школ является следствием особенностей культурно-исторического развития России. Понятие феномена научная школа было раньше более востребованным, чем в настоящее время, поэтому обращение к нему авторов статьи является оправданным, тем более в связи с безвременным уходом научного лидера – бессменного руководителя Ижевской научной школы Галины Сергеевны Трофимовой.

Ее жизненный путь связан с созданием Ижевской научной педагогической школы, к числу основных характеристик которой можно отнести единую, гуманитарную, парадигму научной деятельности; способность к продуцированию знания, многочисленные

диссертационные исследования, посвященные гуманизации образования, коммуникативной компетентности педагога. Научная школа профессора Г.С. Трофимовой существует и развивается на протяжении двух десятков лет, в рамках этой педагогической школы проведены многочисленные гуманитарные исследования. Экспериментальной базой Научной школы стали подразделения Удмуртского государственного университета, Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, Института развития образования при Министерстве науки и образования Удмуртской Республики. Труды Г.С. Трофимовой посвящены современным трактовкам компетентностного подхода, интерпретации на научно-теоретическом уровне понятий «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция», выявлению тех возможностей учебного процесса, которые позволяют обучаемым приобретать нужный опыт коммуникативной деятельности. Модифицированная Г.С. Трофимовой методика измерения сформированности уровня педагогической коммуникативной компетентности студентов-практикантов и учителей в дальнейшем нашла свое применение и доказала свою эффективность в десятках исследований научного плана. Большой интерес представляет оригинальная теория масок в ситуации профессионально-педагогического общения. Они могут быть конвенциональными, ситуативными, реактивными.

Аспирантские семинары, охватывающие широкий спектр педагогических проблем, были необходимы для организации научного диспута по актуальным направлениям развития педагогики как науки, включения аспирантов в научное сообщество, освоения ими стиля научной деятельности и научного общения. Именно молодым ученым ведущих научных школ как особого типа научного сообщества, особой формы кооперации научной деятельности, предстоит определять вектор развития современной отечественной и мировой науки.

Список литературы

1. Бабкин А.В. Сотрудники СПбГПУ – руководители научных и научно-педагогических школ // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 2014. № 1(190). С. 243–245.
2. Белокрылова Н.В. Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2007. 168 с.
3. Белокрылова Н.В., Сираева М.Н., Трофимова Г.С. Гуманистическая центрация педагога: актуальность, теория, пути развития: монография. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2019. 128 с.
4. Вернадский В.И. Труды по истории науки в России. М.: Наука, 1988. С. 65.
5. Газизова А.И., Сираева М.Н., Трофимова Г.С., Шишкина Р.Г. Педагогические факторы гуманитаризации образовательной среды в региональном университете: коллективная монография. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2018. 106 с.
6. Грезнева О. Научные школы: принципы классификации // Высшее образование в России. 2004. № 5. С. 42–43.
7. Гузевич Д.Ю. Научная школа как форма деятельности // Вопросы истории естествознания и техники. 2003. №1. С. 64–3.
8. Куцев Г.Ф. Модель вуза в условиях рыночной экономики // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО 2003. №4 (22). С. 40–55.
9. Официальный сайт научной школы Г.С. Трофимовой. URL: <http://veritas.school.udsu.ru>.
10. Попова Н. В., Трофимова Г.С. Воспитательное значение гуманитарных проектов в образовательном контексте современного университета // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: Материалы междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 11–13 мая 2016 г. / Отв. редактор Д.И. Кузнецов.

- СПб.: «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2016. С. 114–116.
11. Проблемы организации и проведения эмпирического исследования: материалы научно-методического семинара / Под ред. д.п.н., профессора Г.С. Трофимовой. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2018. 28 с.
 12. Сираева М.Н. Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2009. 235 с.
 13. Трофимова Г.С. Научная школа профессора Г.С. Трофимовой. Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2019. 19 с.
 14. Трофимова Г.С. О компетентности и компетенциях // Многоязычие и межкультурное взаимодействие: Материалы Междунар. конф. к 80-летию профессора С.Я. Гельберг / сост. и отв. ред. Т.И. Зеленина, Н.И. Пушина. Ижевск: Удмуртский университет, 2008. С. 264–265.
 15. Трофимова Г.С. Основы вузовской дидактики: Материалы к лекциям. Ижевск: Удмуртский университет, 2007. 69 с.
 16. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. Ижевск: Удмуртский университет, 2012. 116 с.
 17. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам: (Предметная дидактика). Ижевск: Удмуртский университет, 1999. 282 с.
 18. Шапка В.В., Бобров Ф.А. Научная школа как социальный институт в РФ. // Наука. Мысль. 2015. № 5. С. 58–71.
 19. Шестак Н.В., Астанина С.Ю. Роль научных школ в подготовке молодых ученых // Труды Современного гуманитарного университета. Гуманитарные науки. М., 2006. Вып. 95. С. 176–186.
 20. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа / Школы в науке: учебник / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. М.: Наука, 1977. 523 с.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ Г.С. ТРОФИМОВОЙ С АСПИРАНТАМИ И СОИСКАТЕЛЯМИ

С 2012 вплоть до 2019 года Галина Сергеевна Трофимова была штатным профессором аспирантуры АОУ ДПО УР «Институт развития образования». За это время под ее руководством 6 человек (Н.М. Ложкина, О.П. Кузьева, Н.В. Самарина, И.М. Поздеева, П.Ю. Петрусевич, Т.Н. Шикалова) успешно защитили кандидатские диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

За период нашего с Галиной Сергеевной сотрудничества сложилась интересная система работы с аспирантами.

Это не только аспирантские семинары, подготовка к кандидатским экзаменам и их сдача, но и научно-практические конференции, которые всегда завершались изданием сборников материалов. У аспирантов всегда были прекрасные возможности для апробации своих исследований.

Систематически проводились методологические семинары с приглашением ученых Удмуртского государственного университета (Сираева М.Н., Белокрылова Н.В. и др.), Ижевской государственной медицинской академии.

Знаковым событием для аспирантуры ИРО оказалось проведение межрегионального аспирантского семинара. Профессор И.Г. Долинина привезла своих аспирантов из Перми, а Галина Сергеевна подготовила к выступлениям наших аспирантов. Это был очень интересный опыт обмена научного знания. И прежде всего, знакомство с научной школой процессора Г.С. Трофимовой.

Именно это общение и позволило осознать нашим аспирантам, какого уровня и масштаба их научный руководитель.

Это была «золотая» пора в развитии аспирантуры ИРО.

Не жалея сил Галина Сергеевна самоотверженно работала с учительской аудиторией, заботилась об их научном уровне.

Не все аспиранты Галины Сергеевны защитили диссертации, но абсолютно каждый из них прошел процедуру предзащиты, которая соответствовала всем требованиям: внешние рецензенты, публичное обсуждение представленной работы, решение об уровне выполненной работы.

Никому Галина Сергеевна не отказывала в консультации, даже аспирантам других научных руководителей. И это есть свидетельство того, насколько Галина Сергеевна стремилась передать свои знания и опыт всем, кто к ней обращался.

Я с большим удовольствием работала с Галиной Сергеевной, многому научилась от нее. Очень благодарна этим удивительным годам совместной деятельности.

До сих пор встречаемся с выпускниками аспирантуры. Не только вспоминаем Галину Сергеевну, но и пытаемся чтить и продолжать заложенные ей традиции в подготовке кадров высшей квалификации.

Память о Галине Сергеевне всегда с нами. Ее отношение к делу и есть истинный пример верного служения отечеству. И это не просто высокие слова, в них и заложен смысл преданного науке ученого.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ ГАЛИНЫ СЕРГЕЕВНЫ ТРОФИМОВОЙ

Немногим ученым удастся создать свою научную школу, и это не всегда зависит от их научного потенциала, для этого необходимы также соответствующие человеческие качества, педагогический талант и определенного рода энтузиазм, который этот человек излучает и заражает этим других.

Вот как научную школу понимала сама Галина Сергеевна: «это оформленная система научных взглядов, а также научное сообщество, придерживающееся этих взглядов. Формирование научной школы происходит под влиянием лидера, эрудиции, круга интересов и стиля работы, которые имеют определяющее значение для привлечения и воспитания ученых нового поколения» [2]. Возможно, когда она об этом писала, она не видела еще себя в этой роли. Сегодня ее аспиранты и докторанты работают в университетах, исследовательских центрах и школах разных регионов России, продолжая развивать те направления и темы, которые они в свое время получили от своего наставника.

Галина Сергеевна начала свой путь в науке в Горьковском государственном педагогическом институте иностранных языков им. Н.А. Добролюбова, который и тогда был одним из очень немногих и сейчас является ведущим лингвистическим и лингводидактическим научным центром России, в котором в разное время работали выдающиеся ученые, в том числе Р.Р. Каспранский и Ю.М. Скребнев.

В 1990 году Галина Сергеевна защищает кандидатскую диссертацию «Формирование коммуникативной компетентности у студентов университета в условиях педагогической практики» под научным руководством Владислава Ильича Гинецинского. В этот период

только начиналось переосмысление преподавания иностранных языков в парадигме компетентностного образования.

В 2000 году защищается докторская диссертация «Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых», научным консультантом выступила А.Б. Милютинская. Обе диссертации защищены в Санкт Петербурге. В Санкт-Петербурге же она углубила свои знания и навыки на высших педагогических курсах в Ленинградском государственном университете (ныне Санкт-Петербургский государственный университет) при кафедре английской филологии. К этому городу Галина Сергеевна испытывала особые чувства, как в связи с той научной средой, в которой ей посчастливилось проходить обучение и работать над собственным исследованием, так и в связи с ее происхождением.

Галина Сергеевна начала свою карьеру на кафедре английского языка в Елабуге. Здесь она получила первый опыт преподавания и исследовательской работы. Затем она работала в Ижевском механическом институте на кафедре иностранных языков. В Удмуртском государственном университете Галина Сергеевна продолжила свою научную и педагогическую деятельность, работая на кафедре лексикологии и фонетики английского языка.

После защиты докторской диссертации Галина Сергеевна стала профессором на факультете романо-германской филологии в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, в дальнейшем кафедры теории языка и перевода, Факультет профессионального иностранного языка.

Уже многие годы спустя она возвращается в Санкт-Петербург, но уже не учиться, а учить. На этот раз в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете Петра Великого. В последние годы своей активной научной и педагогической деятельности она работала в Институте развития образования Удмуртской Республики.

Сложно точно определить начало деятельности Научной школы Галины Сергеевны. Возможно, началом можно считать, как она сама отмечала, разработку темы «Научно-педагогические аспекты

и технологии реализации образовательных программ различного уровня», при этом «группа преподавателей-исследователей изучала и определяла эффективность средств педагогической коммуникации, появившихся в связи с изменениями образовательных ориентиров, нацеленных на воспитание личности студентов, осваивающих те или иные компетенции в условиях обучения как в вузе» [2].

Направления научной деятельности самой Галины Сергеевны в первую очередь включают разработку различных аспектов коммуникативной компетентности преподавателей и студентов; структуру и составляющие коммуникативной компетентности педагогов; педагогические основы обучения иностранным языкам; вопросы профессиональной подготовки и профессионализма преподавателей иностранного языка, гуманистической центрации педагога; а также вузовской дидактики преподавания иностранных языков; педагогические факторы гуманитаризации образовательной среды.

Среди наиболее значимых направлений исследований можно отметить такие как:

- Гуманистический принцип в образовании и гуманизация образования.
- Гуманистический метапринцип как основополагающий в современной эдукологии.
- Возможности гуманизации образования средствами предметной дидактики.
- Гуманитаризация образования как способ вхождения человека в современный мир.
- Педагогическая коммуникативная компетентность и компетентностный подход.
- Диагностика уровня педагогической коммуникативной компетентности в системе непрерывного образования.
- Личностные основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых.
- Коммуникативная компетентность будущего учителя.
- Основы педагогической коммуникативной компетентности.

- Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект.

- Формирование педагогической коммуникативной компетентности у студентов университета.

- Проблемы педагогического образования. Профессионализм преподавателя.

- Оценка деятельности преподавателя со стороны студентов.

- Активизация коммуникативного потенциала будущих учителей.

- Акмеологический аспект оценки деятельности преподавателя вуза.

- Подготовка студентов университета к воспитательной работе в школе.

- Проблемы организации непрерывной педагогической практики в университете.

- Влияние новых технологий обучения иностранным языкам на профессионализм преподавателя.

На основе ранних дидактических и методических исследований в рамках развития коммуникативной компетенции таких как:

- Ритмическая организация учебного материала.

- Исследование продуктивности обучения иностранному языку с учетом ритмических аспектов.

- Лингводидактический анализ ритмической структуры учебных текстов.

- Ритм как важный элемент звуковой речи.

- Ритмо-текст как средство интенсивного обучения иностранному языку.

- Значимость педагогической поддержки для младших школьников в процессе обучения.

- Самостоятельная работа студентов с учетом компетентностного подхода.

- Организация самостоятельной работы студентов. Подготовка студентов I–II курсов специального факультета к внеучебной деятельности по иностранному языку.

Галина Сергеевна разработала и внедрила в практику преподавания иностранного языка на первом курсе ряд учебных пособий и методических рекомендаций, которые остаются актуальными и востребованными и при подготовке современного поколения лингвистов и преподавателей иностранных языков.

К их числу относятся:

- «Выразительное чтение как аспект подготовки учителя к внеклассной работе».
- «Курс английской интонации».
- «Методические рекомендации по организации внеклассной работы по английскому языку».
- «Методические рекомендации по работе с ритмически организованными учебными текстами».
- «Сквозная программа практик на факультете романо-германской филологии».

Активная разработка различных направлений научных исследований в рамках Школы началась после защиты докторской диссертации.

Диссертации, защищенные под руководством Галины Сергеевны можно сгруппировать по нескольким направлениям:

Проблемы гуманитаризации: М.Н. Смирнова (2001 г.), Л.А. Черенцова (2002 г.), Р.П. Кайшева (2003 г.), С.М. Микрюкова (2006 г.), Н.В. Белокрылова (2007 г.) и другие.

Педагогическое образование и совершенствование профессиональной подготовки учителей: С.Л. Троянская (2004 г.), К.Г. Чикнаверова (2004 г.), И.А. Кузнецова (2006 г.), Н.Э. Онищенко (2007 г.), М.Н. Сираева (2009 г.), и другие.

Диссертации по методике преподавания иностранного языка: О.В. Василькова (2011 г.), А.В. Иванов (2012 г.), Н.М. Ложкина

(2014 г.), О.П. Кузьева (2014 г.), Н.В. Самарина (2016 г.), П.Ю. Петрушевич П.Ю. (2019 г.) и другие.

Глубина и разноплановость исследований самой Галины Сергеевны и ее последователей позволяет выделить следующие перспективные направления исследований, многие из которых сегодня активно разрабатываются ее учениками:

Подготовка и переподготовка преподавателей на основе компетентностного подхода:

- Исследование методов и подходов к подготовке и переподготовке педагогов с учетом современных компетенций.
- Разработка инновационных программ и курсов для повышения профессиональной компетентности учителей.
- Анализ эффективности компетентностного обучения и его влияния на педагогическую практику.

Сопровождение процесса профессиональной подготовки обучающихся:

- Развитие методов сопровождения студентов и школьников в образовательном процессе.
- Исследование роли наставничества, менторства и психологической поддержки в образовательном процессе.
- Создание индивидуальных образовательных планов для студентов с учетом их потребностей и специализации.
- Эффективность дидактических средств обеспечения образования.
- Исследование современных учебных материалов, методик и технологий.
- Разработка новых дидактических пособий, учебников и интерактивных материалов.
- Оценка эффективности различных образовательных инструментов и их влияния на успеваемость и мотивацию учащихся.

Проблемы гуманизации и гуманитаризации образовательного пространства:

- Исследование влияния гуманистических подходов на образовательную среду.

- Разработка программ и методик, способствующих формированию гуманитарных ценностей у студентов и школьников.
- Анализ роли эмоциональной интеллектуальности и межличностных отношений в образовательном процессе.

Мы помним Галину Сергеевну как требовательного и принципиального научного руководителя при этом сочувствующего и сопереживающего; того, кто поддерживал нас в то время, когда моральные силы нас покидали и хотелось все бросить. Для многих из нас та тема, которую мы начинали разрабатывать с Галиной Сергеевной стала ключевой, определившей наши исследования на годы вперед. Я помню, часто в конце консультаций она любила говорить с некоторой долей иронии «Иди, работай, тебя ждут великие дела!». Я хотела бы пожелать успехов и больших достижений нынешнему поколению молодых ученых, перенимающих опыт и знания от учеников – научных детей Галины Сергеевны Трофимовой.

Список литературы

1. Трофимова Галина Сергеевна: биобиблиограф. указ. / сост., комп. верстка Р.Р. Боброва. Ижевск: Удмуртский университет, 2005. 24 с. <http://lib.udsu.ru/WorkBy/trofimova/index.html>.
2. Трофимова Г.С. Научная школа профессора Г.С. Трофимовой: Монография. Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2019. 19 с.
3. Трофимова Г.С. Электронная библиотека (elibrary): https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=454282&pubrole=100&show_refs=1&show_option=0.
4. Трофимова Г.С. Личная страница (сайт УдГУ) https://wiki.udsu.ru/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%93%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0.

**ОСТАЛАСЬ ПАМЯТЬ – СВЕТАЯ И ЧИСТАЯ,
ОСТАЛСЯ В НЕЙ ВЕЛИКИЙ ЧЕЛОВЕК...**

Учитель продолжается в своем ученике. Он играет значимую роль в жизни человека, его профессиональном становлении, научной деятельности. Я благодарна судьбе за то, что она предоставила мне возможность встретить именно такого Учителя, как Галина Сергеевна Трофимова – сильного, с волевым характером, безграничной преданностью высокому призванию Учёным, требовательным и справедливым Педагогом, мудрым и отзывчивым Человеком! Да, именно с большой буквы – Ученым, Педагогом и Человеком! На такого учителя и наставника хочется равняться – становиться сильнее, увереннее, с высокой степенью ответственности и самоорганизации относиться к научно-исследовательской и профессиональной деятельности. Личный пример Галины Сергеевны, ее трудолюбие, отношение к делу, умение концентрироваться на самом важном стали главным стимулом для совершенствования качеств, столь необходимых педагогу и ученому.

Как и все диссертанты Г.С. Трофимовой, я являюсь последователем Научной Школы, которая исследует проблемы гуманизации современного педагогического образования. В 2019 году в г. Казани прошла защиту кандидатской диссертации на тему «Формирование конструктивной компетенции музыкального руководителя дошкольной образовательной организации» и стала 46-м аспирантом, защитившим диссертацию под руководством Галины Сергеевны Трофимовой. В своем видео выступлении на защите диссертационного исследования в ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» г. Казани Г.С. Трофимова выразила удовлетворение по поводу восстановления научных связей между казанскими учеными и учеными Удмуртии. Затем рассказала о научной школе: «Мой научный руководитель Владислав Ильич Гинецинский, доктор педагогических наук и профессор, являлся аспирантом Нины

Васильевны Кузьминой, члена-корреспондента Академии наук, профессора, которая в свою очередь была аспиранткой, ученицей Бориса Герасимовича Ананьева, основателя факультета психологии Ленинградского государственного университета. Это школа Бехтерева. Вот таким образом, все мои аспиранты относятся к научно-педагогической школе Санкт-Петербургского, в прежние годы – Ленинградского государственного университета. И в рамках этой научной школы проблема профессионального мастерства педагога разрабатывалась детально. В том числе обсуждались, исследовались функциональные компоненты педсистемы – это проектировочный, организаторский, конструктивный, гностический, коммуникативный и другие компоненты педагогического мастерства или педагогической деятельности...».

Научная школа профессора Г. С. Трофимовой оказала существенное влияние на выбор темы и содержание диссертационной работы, в которой главный акцент ставится на педагога, его профессиональные и личностные качества, что является условием педагогического мастерства.

Вспоминая встречи, на которых Галина Сергеевна консультировала меня по вопросам научно-исследовательской работы, хотелось отметить, что она давала очень много важных рекомендаций, учила анализировать, структурировать материал, грамотно формулировать мысли. В работе иногда встречались очень сложные, громоздкие предложения, смысл которых сложно было понять. Галина Сергеевна учила меня излагать мысли чётко, конструировать фразы и предложения таким образом, чтобы они были понятны и доступны читателю. Часто вспоминаю ее слова: «...Иди от классиков, истоков. Ищи начало ручейка, когда и мысль была проста, слова понятны, и энергия чиста...».

Следует отметить ещё одно важное и ценное качество нашего Учителя. Несмотря на замечания и предложения по написанию научно-исследовательской работы, Галина Сергеевна каждый раз находила и отмечала положительные моменты моего исследования, давала для ознакомления и изучения статьи и авторефераты защитившихся аспирантов, что являлось стимулом к дальнейшей работе над диссертацией.

Благодаря вниманию Г.С. Трофимовой к научно-исследовательской работе, ее ценным рекомендациям защита диссертации прошла успешно. Я очень признательна моему научному руководителю за поддержку и личный пример, который она преподнесла мне в отношении к научно-исследовательской деятельности! С гордостью могу сказать, что в период становления научной деятельности мне встретился настоящий Учитель, яркая и сильная личность, которая оставила неизгладимый след в моей дальнейшей жизни, научном потенциале и профессиональном мастерстве.

Память о Галине Сергеевне Трофимовой навсегда останется как в истории науки, так и в наших сердцах. А её научные труды станут великим наследием для последующих поколений молодых ученых в области формирования профессиональной компетентности педагогов.

Осталась память – светлая и чистая,
Остался в ней великий Человек.
Жила, творя добро, служа неистово
Науке, что душою выбрала навек.

Вы шли вперед, штурвал держа уверенно,
И если даже шторм нас подхватил,
Корабль не боялся быть потерянным,
Наш Капитан вселил в нас много сил!
Вы видели дороги вдаль идущие,
Прибои знали, там, где ветер в скалах бьет.
А сердце все вела мечта зовущая -
Открыть в науке новое и вновь идти вперед.

Учитель наш, как горько и как больно
Встречать без Вас родившийся рассвет...
Вы ж, улыбнувшись, скажете: «Довольно!
Жизнь продолжается!» - и в этом весь ответ.

«Ведите наш корабль к общей цели,
Не бойтесь, расправляйте паруса!
Пусть каждому судьбой свой срок отмерен,
Но от мечты своей нам отступить нельзя».

...Грустит корабль в безмолвной тишине
Свежа на сердце рана от утраты....
Но час придет, и понесет он свято по волне
В большое плаванье ступающих по трапу...

(Автор стихов – Ж. Р. Гомбоева, версия – Т. Н. Шикаловой)

**ЧАСТЬ 2. НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ,
ВЫПОЛНЯЕМЫЕ В РАМКАХ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ
ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА
Г.С. ТРОФИМОВОЙ**

Н.Э. Горохова

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И СТУДЕНТ В ЭПОХУ
ЦИФРОВИЗАЦИИ: ОБУЧЕНИЕ
ИНФОРМАЦИОННО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ ПОИСКУ
(в продолжение научных идей профессора Г.С. Трофимовой)**

*Посвящаю памяти моего Преподавателя,
вдохновившей меня на серьезный шаг в науку...*

Эта глава монографии посвящена осмыслению и обобщению научных идей эффективного обучения студентов неязыкового вуза в процессе иноязычной подготовки, разработанных и апробированных совместно с выдающимся ученым, педагогом, профессором, доктором педагогических наук Галиной Сергеевной Трофимовой в период ее научной, учебно-методической и творческой деятельности в г. Санкт-Петербурге. Период работы профессора Г.С. Трофимовой в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого связан с научным исследованием педагогических факторов гуманитаризации образовательной среды в высшей школе. В центре внимания этих исследований отражен один из важнейших вопросов автономности учебной деятельности студентов. Эта концепция представлена как специфическое отношение преподаватель – студент, определяющее свободу выбора и решений в процессе освоения студенческой траектории обучения. Следует отметить, что научные результаты уже нашли отражения в работах автора, изданных в соавторстве с доктором педагогических наук, профессором Г.С. Трофимовой [1; 2; 6: 7], в которых обобщен многолетний практический опыт в создании эффективного взаимодействия «преподаватель-студент» как основы качества иноязычного обучения и формирования личности обучающегося.

Здесь мы предлагаем рассмотреть вопросы, связанные с обучением студентов информационно-лингвистическому поиску, исследуемые нами через призму учебного диалога преподаватель-студент. Очевидно, что качество системы обучения английскому языку студентов в значительной степени определяется ее соответствием основным психолого-педагогическим, методическим положениям и происходящим изменениям в эпоху цифровизации, что требует от субъектов учебного процесса, освоения новых приоритетов и моделей в образовательной деятельности.

Нынешнее поколение студентов, пришедшее в вуз сегодня, совершенно другое – это поколение жителей цифровой эпохи «digital citizens» – это студенты-зрители, привыкшие воспринимать визуальную информацию. Наша задача – понять и принять современных студентов такими, какие они есть, построить равноправный диалог с ними, который будет способствовать качественному результату в образовательной практике.

Специфика теоретического уровня научного познания состоит в применении модельных представлений об изучаемом предмете, поэтому исследование обучения студентов информационно-лингвистическому поиску в процессе иноязычной подготовки в магистратуре базируется на разработке его концептуальной модели. Замысел, логика и содержание нашей модели обучения информационно-лингвистическому поиску студентов неязыковых направлений составляет комбинаторика лингвистики, методики, психологии, педагогики и цифровых технологий. Без этой связи обучение бесцельно.

Основу методологии моделирования составляют идеи целостности, непротиворечивости, адекватности описания известных педагогических, методических явлений в условиях неопределенности. Под неопределенностью понимается закономерность педагогической системы, связанная с наличием субъектов, ее существенных элементов, с их изменчивостью и качественному преобразованию (развитию) своего сознания и деятельности.

Применение моделирования в педагогике и методике имеет особенность в связи со сложностью педагогических явлений, неоднозначностью их понимания, неполной разработанностью критериев

и методов. Обратимся к рассмотрению некоторых научных положений о моделировании, имеющих значение для разработки методики обучения магистрантов информационно-лингвистическому поиску как способу обеспечения автономности в процессе их иноязычной подготовки.

На основные требования, предъявляемые к моделям в педагогике, указывает Б.А. Жигалев (2012) при создании модели оценки качества профессионального образования в вузе [3]. Принимая во внимание разработанные в исследовании Б.А. Жигалевым положения, отметим значимые аспекты в контексте нашей работы. Итак, модели следует:

- являться адекватной, обеспечивая возможность изменений;
- укладываться во временные границы решения педагогических задач;
- быть реализуемой на данном уровне;
- обеспечивать получение важной информации об изучаемом процессе;
- строиться на основе принятых категорий;
- предусматривать проверку ее соответствия социальному процессу.

Что касается уровня использования моделей, то они характеризуются следующими показателями: целесообразность; дополнение имеющегося знания в процессе применения модели; определенность области реализации модели. Следует заметить, что в социально-гуманитарной сфере (образовании) применяются содержательные модели в отличие от естественнонаучной области, где моделирование считается только математическим. По функциональному признаку модели делятся на описательные (описание объекта), объяснительные (объяснение причин любых изменений) и прогностические (будущее поведение объекта, анализ изменений, к которому приводит то или иное воздействие на объект).

Изучение различных концептуальных моделей позволяет трактовать ее следующим образом: содержательная модель, при формулировке которой используются научно-теоретические концепты

определенной предметной области знания. Иными словами, это такая содержательная модель, которая имеет в основе определенную концепцию или точку зрения.

Исходя из изложенного выше, нам представляется возможным и целесообразным использование системного подхода и моделирования при описании обучения студентов информационно-лингвистическому поиску в процессе иноязычной подготовки в магистратуре. Однако обратим внимание на замечание Б.А. Жигалева, системный подход изолированно не обеспечивает решение конкретно-содержательных проблем. К сказанному можно добавить вывод Э.Г. Юдина о системном подходе как методологическом направлении научного познания, который не решает и не может решать содержательных научных задач. Эти замечания вполне уместны перед тем, как мы перейдем к следующему шагу – рассмотрению психолого-педагогических и методических оснований построения авторской концептуальной модели, позволяющей получить полезную информацию о поведении объекта, выявить взаимосвязи и закономерности, которые не удастся выявить при других способах анализа.

Предлагаемая автором модель является содержательно-смысловым наполнением (проекция теоретических положений на практику) методической концепции обучения магистрантов информационно-лингвистическому поиску и содержит в своей структуре взаимосвязанные и взаимообусловленные элементы, раскрывающие научно обоснованное уровневое представление о системе обучения магистрантов «поиску» в процессе иноязычной подготовки (целевой, теоретико-методологической, научно-педагогической, практико-ориентированной, технологической, инструментально-методической, результативной).

Разработанная нами модель демонстрирует структурную и содержательную взаимосвязи перечисленных компонентов в достижении цели обучения магистрантов «поиску». Кроме того, инвариантная структура модели дает возможность использовать ее как базу для моделирования обучения на любом этапе иноязычной подготовки. Содержание составляющих модели вариативно и включает

как специфические для магистерских программ иноязычной подготовки, так и инвариантные характеристики.

Остановимся на описании содержания компонентов концептуальной модели обучения студентов магистратуры «поиску», проследив логику ее практической реализации.

Начнем с важнейшей характеристики модели, обуславливающей ее высокую эффективность, является целеполагание. Цель обучения студентов информационно-лингвистическому поиску определена в исследовании как обеспечение автономности в процессе иноязычной подготовки в магистратуре. С практической точки зрения необходимо отметить, что обучение «поиску», являясь педагогической системой, оказывает преобразующее влияние на сам процесс подготовки и ее субъектов.

Заявленная цель направлена на реализацию основных компонентов: содержание иноязычной подготовки, методы и формы, средства обучения. Такая постановка цели соответствует прогностической функции обучения «поиску», позволяет спрогнозировать варианты будущего процесса и работать с ними сегодня. В то же время формулировка цели отвечает развивающей функции обучения «поиску», способствуя направленности на развитие автономности учебной деятельности. Для преподавателя сегодня важно не столько передать студентам определенный набор знаний в области профессиональных интересов средствами иностранного языка, сколько научить их автономно приобретать, интерпретировать, критически оценивать и адекватно ситуации применять новые знания.

По данным беседы с выпускниками вуза мы можем судить о том, что «Иностранный язык» как предмет общего цикла, по-прежнему слабо ориентирован на развитие практических умений и их использование в профессиональной деятельности. На высокий процент механических тренировочных упражнений, заучивание учебных тем и грамматических правил наизусть указывает Е.Н. Соловова, отмечая, что умения рассуждать, сравнивать, оценивать полученную информацию, интерпретировать ее с учетом сложившихся понятий и представлений, обосновывать собственную точку зрения

оказываются невостребованными, и, соответственно, воспринимаются как лишние, ненужные» [5, С. 11–12]. Разрабатывая понятие «информационно-лингвистический поиск», мы подразумеваем его как целостную лингводидактическую категорию, характеризующую познавательную деятельность субъектов образовательного процесса.

Важной задачей нам представляется определение подходов и построение системы принципов иноязычной подготовки в магистратуре, так как именно они составляют основу понимания субъектами учебного процесса целей, назначения обучения, и выделяют его закономерности. Изучению и описанию подходов и принципов иноязычной подготовки как фундаментальному компоненту модели посвящен первый параграф данной главы. Здесь представляется важным отметить, что концептуальная модель не может быть построена на одном подходе из-за многокомпонентного характера обучения «поиску» в ходе иноязычной подготовки. Требуются подходы, которые отражают современные прогрессивные положения и концепции, и составляют в совокупности с принципами содержание научно-педагогического компонента модели. Продуктивную основу моделирования в данном исследовании составили положения системного, компетентностного, когнитивного, личностного, информационно-смыслового, междисциплинарного подходов. По нашему мнению, особенностью внутренней взаимосвязи обозначенных подходов является тот факт, что они, дополняя друг друга, приобретают максимальную эффективность в интеграции. Что же касается содержания ключевых принципов модели, то они отличаются конкретным методическим характером, поскольку имеют непосредственное отношение к конкретным исследовательским аспектам организации обучения «поиску» в магистратуре.

Прежде чем перейти к содержанию иноязычной подготовки, вернемся к предмету нашего исследования – информационно-лингвистическому поиску, к созданию механизма его действия.

В научной литературе лексема «поиск» встречается в различных сочетаниях: «методологический поиск», «творческий поиск», «поисковая деятельность», «поиск информации», «информационный

поиск» и др. Слово «поиск» от глагола «искать» восходит к существительному «искания» (по словарю В.В. Лопатина). В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова термин «поиск» имеет три ключевых значения, связанных с «работой по обнаружению чего-нибудь» [4]. В «Иллюстрированном толковом словаре современного русского языка» глагол «искать» соотносится с глаголами «стараться найти, обнаружить».

В научно-педагогическом глоссарии современных исследователей (М.А. Ерофеева, В.И. Тузлукова и др.) используется термин «методологический поиск» в контексте построения методологии личностно-профессионального самоизменения и изучения личностных процессов адаптации к новой этнокультурной и образовательной среде. Так, «методологический поиск – это деятельность учителя по обнаружению смысла, основы, идеи учебного материала или педагогического явления как личностно значимых для собственного саморазвития личностных структур сознания своих учеников». М.А. Ерофеева (2006) изучает и разрабатывает идею методологического поиска в связи с формированием методологической культуры педагога.

В основе «информационного поиска» лежит информационная потребность, которая выражена в форме запроса определенной информации. Данный термин вошел в научный обиход с развитием информационных технологий, которые непосредственно связаны с поиском информации. Исследуя данное понятие, И.Н. Кузнецов, С.М. Брайчевский отмечают, что проблема поиска и использования информации относится к одной из самых актуальных и важных в науке. В этом случае незаменимым оказывается Интернет, однако, наличие информации не связано с высокой эффективностью поиска и использованием информации, так как конечным реципиентом является человек с его способностью вести поиск.

Как видим, термин «поиск» используется в широком контексте, мы же сужаем понятие «поиск» до информационно-лингвистического и наполняем понятие новым содержанием в соответствии с целями нашего исследования.

Согласно постулату новой парадигмы образования «от знаний к компетенциям», акцент сегодня сделан на развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи, как на уровне рецепции, так и продукции. Понимание этого стало основой интерпретации термина «информационно-лингвистический поиск». Именно такая постановка задач способствует обеспечению перехода от механической работы с иноязычным материалом к активным действиям по усвоению знаний. В таком контексте информационно-лингвистический поиск становится механизмом, обеспечивающим автономность магистрантов в процессе их учебной деятельности. Поэтому третий компонент модели «содержание иноязычной подготовки» разрабатывается с целью решения задачи запуска этого механизма, приводящего в действие всю систему.

Практико-ориентированный компонент модели показывает процесс реализации обучения информационно-лингвистическому поиску в магистратуре через содержание иноязычной подготовки. Выбор методов и форм, средств обучения, учебного материала и организация процесса обучения обусловлены обучением «поиску» как способу обеспечения автономности магистрантов.

Усиление научного интереса к проблеме обеспечения автономности обуславливает необходимость изучения содержания информационно-лингвистического поиска с учетом особенностей предметной области его осуществления. Показательной, с нашей точки зрения, является существующая практика иноязычной подготовки магистрантов. Каждый элемент в структуре «информационно-лингвистического поиска» опосредован спецификой обучения в магистратуре. Поэтому базовым в содержании понятия «информационно-лингвистический поиск» становится когнитивный компонент. Магистрантам важно не просто прочитать иноязычный материал, но и в определенном смысле создать свой собственный предмет изучения и исследования. Контекст, в котором заданы поисковые границы, определяется, таким образом, способностью студента вести поиск информации.

Более того, умение видеть и преодолевать лингвистические трудности при работе с иноязычными учебными материалами предполагает развитую способность:

- воспринимать иноязычную информацию на уровне содержания и смысла;
- определять лингвистические компоненты;
- преодолевать трудности языкового характера (грамматические, лексические, синтаксические);
- сравнивать и сопоставлять грамматические конструкции языка оригинала с родным языком;
- группировать языковую информацию на основе указанных (грамматических и др.) признаков.

В связи с перечисленными выше аспектами автор намеренно добавляет к поиску информационному еще одно определение «лингвистический». Иноязычная подготовка в магистратуре, предполагающая работу с профессионально-ориентированной аутентичной литературой в виде диссертационных исследований, монографий, отчетов, научных статей и др., является новым полем деятельности для студента. Их надо научить добывать и воспринимать информацию по профилю подготовки через преодоление лингвистических затруднений. От того, насколько магистрант будет владеть методами и методикой лингвистического поиска, будет зависеть понимание получаемой информации. Здесь мы имеем в виду овладение методом догадки, антиципации, методом поиска, от общего к частному и др.

Умение вести поиск при работе с иноязычным учебным материалом предполагает наличие сформированной способности:

- определять и фиксировать нужную информацию;
- устанавливать связи между явлениями;
- владеть разными видами чтения (просмотровое, поисковое и др.);
- находить главную информацию, игнорируя второстепенную.

Преподаватель поставлен перед необходимостью научить студента искать и извлекать профессионально значимую для него информацию из иноязычных материалов, в случае необходимости

быть способным преодолеть трудности языкового характера, чтобы в дальнейшем суметь максимально эффективно применить данную информацию для решения квазипрофессиональных задач. Соответственно, использование обучающимися информации профессионального характера на основе освоенной методики информационно-лингвистического поиска становится необходимым для учебной и профессиональной деятельности.

Технологический компонент обеспечивает последовательность и результативность этапов обучения «поиску». Технологический компонент подразумевает наличие в учебном процессе последовательно выполняемых этапов, направленных на обучение магистрантов «поиску».

Обучить методике информационно-лингвистического поиска значит сформировать у магистрантов умение обнаруживать смысл учебного языкового материала как значимого для собственного личностного и профессионально саморазвития. Обучить методике информационно-лингвистического поиска значит сформировать у магистрантов умение обнаруживать смысл учебного языкового материала как значимого для собственного личностного и профессионально саморазвития.

Параметры оценки и эффективности концептуальной модели имеют разные критерии. В качестве основных показателей успешности выделяют новизну, распространенность и уровень творческого решения. Нам представляется важным выделить такой критерий, как высокий уровень владения иноязычной компетенцией, одна из задач иноязычной подготовки в магистратуре.

Изложенные в этой работе идеи, модель обучения информационно-лингвистическому поиску магистрантов являются попыткой автора показать реальные способы создания необходимых условий для иноязычного обучения студентов неязыковых направлений как основе образовательного процесса в высшей школе. Обмен теоретическими и практическими результатами исследования дает нам надежду на то, что мы движемся по правильной траектории, предвосхищая результат и успех совместной деятельности преподавателя и студента.

Список литературы

1. Горохова Н.Э., Трофимова Г.С. Обеспечение автономности обучающихся как приоритетное направление магистерской подготовки // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». СПб.: Изд-во Политехнического университета. 2013. №1 (167). С. 60–63.
2. Горохова Н.Э., Трофимова Г.С. Современные способы развития исследовательской компетенции студентов магистратуры (на материале преподавания иностранных языков). // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». СПб.: Изд-во Политехнического университета. 2012. № 4 (160). С. 65–69.
3. Жигалев Б.А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2012. 47 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. М.: ООО «Изд-во Оникс»: ООО «Изд-во «Мир и Образование», 2008. С. 538.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. 2-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2010. 272 с
6. Трофимова Г.С., Горохова Н.Э. К вопросу о средствах обеспечения автономности магистрантов в образовательном процессе (на материале преподавания иностранного языка) // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. №1. С. 72–76.
7. Трофимова Г.С., Горохова Н.Э. Развитие исследовательской компетенции средствами обучения информационно-лингвистическому поиску // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. Ижевск: УдГУ, 2012. № 4. С. 73–78.

**ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ
УНИВЕРСИТЕТА ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ
РЕСУРСОВ С ПАРОЙ АНГЛИЙСКИЙ-РУССКИЙ**

Актуальные сегодня вопросы гуманизации образования, гуманитаризации, гуманитарной подготовки разрабатывались Г.С. Трофимовой, например, в статье «Современные подходы к гуманитарной подготовке студентов университета» и других трудах [1; 6; 33; 36; 37; 38]. Идеи исследователя развития концепции гуманитаризации образования и образовательного процесса изложены в написанной под руководством Трофимовой Г.С. коллективной монографии [6], где на принципах гуманизации, гуманитаризации и гражданственности, направленности на развитие личности даны определения соответствующим всем рабочим терминам. Вклад Трофимовой Г.С. передается. Лозунг научной школы Трофимовой Г.С. In Congressu – Veritas («Истина – во взаимодействии»), например, стал девизом для аспирантской секции на III Всероссийской молодежной научно-практической конференции «Гуманитарный форум в Политехническом», организованном Гуманитарным институтом СПбПУ им. Петра Великого 11.04.2024-13.04.2024 [23].

Гуманизация образования – мировая тенденция с середины XX века. Труды Маслоу А. были одними из первых, которые наметили поворот в сторону идей гуманизации, обращению к мотивации поступков личности и самореализации [29]. В антропоцентрической концепции И.А. Зимней гуманизация образования рассматривается как «смыслообразующая компонента всей общеобразовательной системы» [20]. Идеи инновации связывают с гуманизацией, гуманитаризацией образования в международных европейских документах [30] Модернизационные процессы в сфере образования, как и в других сферах деятельности, требуют инновационно подготовленных специалистов, и современная подготовка профессионалов требует учета гуманизации образовательного процесса.

Цель данной статьи – позиционировать в рамках парадигмы гуманизации использование лексикографических ресурсов с парой английский-русский как инструмента гуманитаризации образования.

Методы исследования – описательный включающего такие приемы, как наблюдение, анализ, классификация, обобщение и описание исследуемого материала, а также сравнительно – сопоставительный, позволяющий выявить сходства и различия, анкетирование, анализ статистических данных.

Результаты исследования. В рамках научно-исследовательского проекта «Формы и уровни принятия решений высшего профессионального образования и науки (в условиях формирования экономики, основанной на знаниях)» Научно-исследовательским центром (НОЦ) философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова во главе с С.В. Ивановой рассмотрены вопросы гуманизации образования: цели, задачи и условия осуществления [21; 22]

С.В. Иванова отмечает, что обучающий в субъект-субъектном взаимодействии с обучаемым выполняет важную роль организатора работы с ресурсами, с источниками информации. Среди названных автором исследования педагогических условий, способствующих гуманизации обучения, с чем важно согласиться, на наш взгляд, это вариативность содержания обучения. Обучающимся желательно предоставить рекомендации, объяснить и показать преимущества применения качественных ресурсов, обучить как, когда, какими из них рекомендуется пользоваться.

Рассматриваем гуманитаризацию как важную часть и инструмент осуществления гуманизации образования, которая проявляется в целях, содержании, технологиях и формах образования, в системе управления образовательным процессом, присоединяясь к ряду исследователей [6; 21; 22; 31; 32; 36; 37]. Остановимся при этом на двух аспектах гуманитаризации:

1) изменение в содержании образования в сторону увеличения
увеличение в содержании образования пропорции гуманитарных

предметов и гуманитарной составляющей во всех остальных дисциплинах в планах обучения;

2) повышение качества преподавания гуманитарных предметов.

С точки зрения И.В. Бестужева-Лада повышение качества образования можно рассматривать повышение качества образования как оптимизацию процесса обучения и воспитания по критерию максимизации результатов при минимизации затрат времени и сил [2]. Скептицизм в отношении дистанционного, мобильного образования преодолен, как теперь все констатируют и широко описывают в академической литературе, в качестве примера труд У. Боуэна «Высшее образование в цифровую эпоху» [4], написанный еще в 2013 году. Гуманитаризации обучения студентов на базе информационно-компьютерных технологий – с такой точки зрения особенно важное направление современного процесса обучения. С каждым годом степень вовлечения в виртуальный мир увеличивается. За последнее время, например, привлечение корпусных данных с гуманитарным содержанием расширилась. Особенно работа с лексикографическими источниками, в частности двуязычными/многоязычными с парой английский-русский.

В отношении сферы использования корпусных данных обозначим общую характеристику применения в образовании, в подготовке и работе переводчиков и далее подробнее остановимся на лексикографических ресурсах.

Сегодня невозможно не остановиться в плане гуманитаризации образования на данных лингвистических корпусов, прежде чем остановиться на лексикографических источниках, поскольку современные словари составляются главным образом во взаимодействии с корпусными данными. Желательно при этом располагать обзорными данными, например, коллективной монографии гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета [17]. Обращение к корпусным данным не только существенно улучшает кросслингвистические описания. Материал корпусов параллельных текстов позволяет выявить лингвоспецифические системы языка,

как показывают многочисленные труды Д.О. Добровольского [18]. Также приведем пример работы, описывающей применение корпусных данных для развития творческого потенциала обучающихся [40]. Для работы с парой русский-английский лучше всего подходят находящиеся в свободном доступе большие корпуса, такие как Национальный корпус русского языка – НКРЯ, Корпус современного американского английского (The Corpus of Contemporary American English) COCA.

Лексикография – это наука о создании, изучении и использовании словарей. Лексикография претерпела существенные изменения относительно положения в системе других наук и своего статуса. Современная лексикография оказывается под влиянием новых методов обработки информации, которые стали основой для появления новых типов словарей. С точки зрения развития гуманитаризации процесса обучения двуязычные печатные и электронные словари иностранно-родные, а именно точнее с парой английский – родной язык или в данном случае с парой английский русский играют важную роль интеграции в сфере международных отношений, культуры, науки и техники. Этим фактом обусловлено значительное проникновение таких словарей среди широких кругов пользователей разных стран, о чем свидетельствуют данные анкетирования молодежи ряда стран [39]. Абсолютное большинство пользователей вне зависимости от стран применяют в своей жизни двуязычные англо-родные словари. Таким образом гуманитаризация образования состоит в том, чтобы гуманитаризация была направлена на более широкий охват пользователей и на оптимальный, прежде всего выбор, словарем. Гуманитаризация тогда будет происходить интенсивнее, на качественно выше и новом уровне.

Словари с парой английский – русский изучены в историческом плане, с точки зрения позиционирования в ряду остальных, социологии пользователя, компетентного подхода, в кросскультурном аспекте, в разрезе непрерывного и дистанционного образования, сохранения и изучения культурного наследия, специфики динамики

развития и пр. [7; 8; 9; 10; 11; 12; 12; 14; 15]. Лексикографическая школа О.М. Карповой в г. Иваново осуществляет широкий спектр исследований словарей особенно словарей английского языка [13]. Назовем ряд трудов по сравнительно-сопоставительному анализу возможностей словарей Lingvo X3 и Мультитран [16], проблеме использования словарей и электронного переводческого сервиса при переводе специальной литературы с германских языков [18], по электронному словарю как новому этапу в развитии лексикографии [Кашеварова, 2010], статьи Маруса М.Л. по многоязычным электронным словарям, сравнительному анализу словарей Мультитрана и АBBYY Lingvo Online, по использованию онлайн-словарей при обучении переводу в неязыковом вузе, по проблемам и перспективам развития электронной лексикографии [25; 26; 27; 28]. Сухнева М.О. посвятила публикации отражению лексикографических особенностей онлайн словарей на материале словаря Мультитран и коллокациям в нем, использованию онлайн-словарей [34; 35].

В данном исследовании проведён общий сравнительно-сопоставительный анализ словарей включающих компонент с парой английский- русский для последующего анкетирования и определения социолингвистического аспекта использования словарей.

Для того чтобы оценить отношение пользователей к печатным и электронным словарям, был проведен онлайн-опрос (2022 г.) в формате анкеты гугл-формы, в котором приняли участие 103 молодых специалиста в области перевода и лингвистики. Учитывая, что данный опрос проводился в рамках международной конференции, материалы в анкетном листе были представлены на английском языке (здесь приводим на русск. и англ.). Использование словарей анализировалось с помощью метода классификации, анкетирования и сравнительно-сопоставительного анализа данных (см. Табл. 1).

Результаты опроса, отражающего общий характер пользования печатными и онлайн-словарями

Вопрос	Ответ
Как часто Вы используете онлайн-словари?	Часто (90 %)
Как часто Вы используете печатные словари?	Редко (75 %)

Как видно из *Таблицы 1*, большинство респондентов в образовательных и профессиональных целях чаще используют онлайн-словари (90 %). В их число вошли и те, кто изредка обращается к печатным изданиям (25 %). Лишь малая часть из них по-прежнему пренебрегает электронными переводческими ресурсами и отдает предпочтение печатным вариантам словарей (10 %).

Мы также установили, что среди наиболее популярных онлайн-словарей с парой английский-русский можно выделить Reverso Context, bab.la и Cambridge dictionary online. В этот список в основном бесплатных и без обязательной регистрации словарей вошли как именитые, насчитывающие долгую историю своего существования, так и сравнительно недавние версии, не уступающие по качеству своей работы. Изучив словарные статьи данных словарей, мы пришли к следующим кратким выводам.

ReversoContext – это словарь и электронный ресурс для контекстуального перевода на основе искусственного интеллекта охватывающий большое количество коллокаций и терминов, активно функционирующих в языке на сегодняшний момент. Озвучивание произношения на британском и американском английском, на русском языке. Примеры собраны из реальных текстов, здесь разные регистры речи и иногда содержат сленг, разговорные выражения. Насчитывает свыше 60 миллионов пользователей. При этом в нем представлены примеры употребления слов в соответствии с тематическим делением. Для перехода между словарными статьями даются гиперссылки. При орфографической ошибке производится подбор

вариантов исправления. Также среди особенностей данного онлайн-словаря следует отметить возможность его расширения пользователями, что является одновременно преимуществом и недостатком. С одной стороны, это позволяет отразить все современные тенденции развития языка, но с другой, не исключает вероятности не вполне корректного использования. Для профессионального перевода данного ресурса недостаточно.

Bab.la – это своего рода языковой портал на основе аутентичных материалов оксфордского словаря, который предлагает переводы с 28 различных языков и 59 двуязычных словарей. Насчитывает порядка 22 миллионов пользователей. При этом даются описания особенностей жизни за границей, советы путешественникам, значительное количество контекстуальных примеров предложений для перевода, сотни квизов («викторина») и других игр, разговорники для туристов и бизнесменов. Тематика варьируется от разговорных слов и региональных выражений до технической лексики в зависимости от сферы употребления. Также в данном словаре имеется возможность дополнения новых слов или редактирования уже существующих записей.

Cambridge dictionary online отличается тем, что он является аутентичным ресурсом и сочетает в себе характеристики толкового и переводного справочника. Приводит наиболее употребляемые определения слов. Имеются грамматические пометы, транскрипция и озвучивание в американском и британском вариантах. приводятся примеры предложений контекстного словоупотребления. Размещены указатели уровня владения английским, на котором слово употребляется, например, to say (говорить) – A1 (Beginner, Elementary), to pronounce (произносить) – B1 (Intermediate), to utter (произносить) – C2 (Proficiency). Приводится список синонимов и слов, связанных по смыслу. К словам даны коллокации (выражения с указанным словом). Можно воспользоваться английским толковым словарем и англо-русским словарем. Словарь изначально основан на материалах Кембриджского корпуса английского языка в 1.5 миллиарда словоупотреблений, включая корпус коллекцию материалов, сдающих

кембриджские экзамены по всему миру. Является самым популярным тезаурусом для обучающихся английскому языку. Содержит определения и значения слов с произношением, а также примеры употребления в виде фраз и словосочетаний. Для пользователей удобно то, что Приводит слова дня с 2021 года.

Итак, основу лингвистической базы подобных ресурсов составляют материалы, собранные из корпусов (миллионов) реальных текстов (официальные документы, субтитры к фильмам, описания продуктов и пр.) на обоих языках. Материалы изучаются с помощью особых алгоритмов «больших данных» и машинной обработки, с целью создания наилучших инструментов для пользователей.

Следующий опрос (2022 г.) помог проанализировать уровень популярности онлайн-словарей – ReversoContext, bab.la и Cambridge dictionary online среди непосредственных пользователей (см. Табл. 2).

Таблица 2

Популярность трех рассматриваемых онлайн-словарей по результатам анкетирования

Вопрос	Ответ
Как часто Вы используете ReversoContext ?	Часто (87 %)
Как часто Вы используете bab.la ?	Часто (56 %)
Как часто Вы используете Cambridge dictionary ?	Часто (63 %)

Из данных Таблицы 2 следует, что самым популярным онлайн-словарем для сообщества молодых переводчиков и лингвистов является ReversoContext (87 %). Меньшее количество респондентов предпочитают использовать Cambridge dictionary, несмотря на его относительно большую авторитетность (63 %). Словарь bab.la у пользователей вызывает еще меньший интерес, немного более половины всех опрошенных прибегают к его использованию (56 %).

Комплексное изучение словаря Multitran и его микроструктуры выявило основное преимущество данного сервиса – наличие большого количества коллокаций и терминов, взятых из разных

сфер человеческой деятельности и активно функционирующих в языке на данный момент.

После ознакомления со словарем Multitran был проведен анализ его данных. Критерии отбора составлялись на основе наиболее частых запросов непосредственных пользователей. Результаты комплексной характеристики представлены ниже (см. Табл. 3).

Таблица 3

Характеристика словаря Multitran

Объем словника	Около 12 млн. вхождений. Количество языковых пар – 13. Рабочие языки: русский, английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, нидерландский, латышский, эстонский, африкаанс, эсперанто, калмыцкий.
Наличие иллюстраций / примеров употребления слов	Алфавитный принцип сочетается в словарной статье с идеографическим / тематическим принципом отдельным блоком.
Наличие гиперссылок	Гиперссылки используются для перехода между словарными статьями. Проверка орфографии. Производится подбор вариантов при орфографической ошибке. Возможность расширения словаря пользователями с учетом, что дополнения пользователей могут быть не всегда точными.

Из данных *Таблицы 3* следует, что словарь Multitran располагает интеллектуальным вводом текста, имеет детальное тематическое членение словника, обеспечивает быстрый переход между рабочими языками и при таких характеристиках удобен в большей мере для профессионального перевода текстов различной тематики. Словарь для профессиональной работы с парой с русским языком по оценкам опросов.

Помимо рассмотренных выше электронных словарей, представляющих научный интерес, обзорно рассмотрим популярные с точки зрения английского, по нашим наблюдениям, онлайн-словари.

В их число вошли: Collins English Dictionary Online, Oxford Learner’s Dictionary, Macmillan Dictionary, Merriam-Webster Online, Woordhunt, Longman Dictionary of Contemporary English, Urban Dictionary, Lingvo Live, Dictionary.com, Linguee (словарь от DeepL), PROMT Онлайн, в том числе электронные версии печатных изданий (см. Табл. 4):

Таблица 4

Краткая характеристика популярных онлайн-словарей

Collins English Dictionary Online	Изначально печатный словарь, позже онлайн-словарь английского языка с играми, переводчиком, тезаурусом, обучающим тренажером грамматики. Много устойчивых словосочетаний и синонимов. Выпускается издательством HarperCollins в Глазго привлечением корпусных данных на английском и других языках.
Oxford Learner’s Dictionary	Был первым учебным словарем английского языка. Впервые опубликован в 1948 году. Англо-русский вариант отличается краткими и четкими переводами с иллюстрациями предложений.
Macmillan Dictionary	Словарь английского языка, который был издан впервые в 2002 году. Содержит более 100 000 словарных статей и 80 000 примеров использования слов в различных контекстах. Словарь отражает не только британский, но и американский и австралийский варианты. Большое количество синонимичных рядов (недоступен на территории РФ с 2023 г.).
Merriam-Webster Online	Лейбл является старейшим издателем словарей в Соединенных Штатах. Словарь содержит более 300 000 входов и регулярно пополняется новой лексикой. В нем можно найти толкования, которых нет в других словарях.
Woordhunt	Изначально платформа для освоения иностранных языков. Можно назвать минималистичным. Англо-русская часть содержит 125 000 входов, русско-английская – 120 000 наиболее употребительных слов. Варианты перевода сортируются по частоте употребления пользователями на работе или во время учебы. Варианты перевода приводятся с рядом

	<p>примеров использования в виде словосочетаний. Имеется мобильная версия, встроенный переводчик, особенно хорошо, что при переводе, например, фразовых глаголов можно запросить до четырех слов. Озвучивание предоставляется в двух вариантах: британском и американском произношении. Большое количество примеров, устойчивых выражений, имеются грамматические пометы о частеречной принадлежности и морфологическому изменению. Предусмотрена возможность сохранять историю переводов, поисков, поупражняться для запоминания переводимых слов и выражений. К сожалению, не всегда можно найти нужное слово. Интерфейс несколько устарел.</p>
<p>Longman Dictionary of Contemporary English</p>	<p>Электронная версия печатного словаря, впервые опубликованного в 1978 году. В арсенале пользователей имеется более 230 000 слов и выражений. Предусмотрены данные для переводчиков, преподавателей, школьников, студентов, изучающих русский или английский язык (недоступен на территории РФ с 2023 г.)</p>
<p>Urban Dictionary</p>	<p>Онлайн-словарь платформа молодежных англоязычных слов и фраз. Словарь содержит более 7 миллионов словарных определений. Материалы пополняются добровольцами, краудсорсинговый словарь. Основан в 1999 году Аароном Пекхэмом, идеология «Свободного словаря», то есть без цензуры. Насчитывает 65 миллионов пользователей. Можно пользоваться только с учетом того, что в составлении словаря участвуют подростки. Плюсы в том, что можно установить значения слов, которых нет в обычных словарях, имеются озвучивания слов, присутствует мобильная версия. Минусы – зачастую одно слово подменяется сходным, нет более официальных слов.</p>
<p>Lingvo Live</p>	<p>Онлайн-словарь российской компании АВВУУ. Позволяет переводить между двумя десятками языков. Изначально хороший словарь АВВУУ Lingvo в настоящее время превратился в некотором смысле социальную сеть, отдаляясь от лексикографических задач.</p>

	<p>Имеются мобильное приложение, широкая словарная база, примеры из корпусов параллельных текстов, тематические рубрикатора, грамматические пометы, предусмотрена возможность писать свой словарь. В качестве минусов можно посчитать наличие сообщества русских пользователей и то, что далеко не для всех слов предусмотрено озвучивание.</p>
<p>Dictionary.com</p>	<p>Онлайн-словарь, которого был впервые зарегистрирован 14 мая 1995 года. Хранит порядка 2 миллионов определений и множество синонимов и антонимов. В статье присутствует этимология слова. Включены сокращения, сленговые слова и выражения, аббревиатуры. Присутствует озвучивание. Ресурс предлагает читателю Слово дня, Основным содержанием на Dictionary.com является проприетарный словарь, основанный на несокращенном словаре Random House. Кроме того, здесь добавлен контент из ряда словарей таких как Американская компания IXLearning является сейчас владельцем Dictionary.com и the-saurus.com. Ежемесячно к ресурсу обращаются более 40 миллионов пользователей.</p>
<p>Linguee</p>	<p>Онлайн-словарь нового поколения на базе конкордансов для ряда языковых пар, включая целые предложения из параллельных корпусов текстов. То есть бесплатный контекстуальный словарь принадлежит DeepL с базой в Кёльне. На момент 2013 г. ресурс насчитывал 1 миллион пользователей в день и отвечал на 5 миллионов запросов. Русская версия появилась в 2013 году. В ходе работы в качестве источников используются двуязычные тексты интернет сайтов компаний, базы данных патентов, документы Евросоюза и других международных организаций, затем при поддержке лингвистов проверяет качество переводов. Однако, проверяются только 1 % всех текстов и потом предоставляются пользователям. Схожие системы контекстуального поиска переводов были реализованы в ресурсах Reverso Context и АBBYY Lingvo Live.</p>

PROMT Онлайн	Словарь, существующий наряду с переводчиком, производства компании ProMT, которая является ведущим российским разработчиком программного обеспечения перевода для предприятий и частных пользователей с 1991 года. Это коллекция словарей «Все словари» по областям деятельности для систем машинного перевода PROMT. В зависимости от языковой пары содержит от 80 000 до 550 000 терминов.
---------------------	--

Данные Таблицы 4 приводятся для использования на консультациях желательно в дополнение к словарям, представленным в Таблице 3 на уровне субъект-субъектного взаимодействия для обучения выбору правильного словаря и дальнейшей выработке навыка выполнения качественного перевода.

Выводы. Гуманизация образования характерна для модернизации образования и подготовки инновационно обученных студентов студентов-негуманитариев и гуманитариев, нелингвистов и лингвистов позиционируется через углубление охвата обучаемых инструментом гуманитаризации. Выбор печатных и онлайн-словарей с целью оптимального использования при развитии навыков перевода производится с учетом представленных данных аннотаций и рекомендаций. Гуманитаризация осуществляется лексикографическими ресурсами с парой английский русский на субъект-субъектном уровне под условным девизом Г.С. Трофимовой *In Congressu – Veritas* («Истина – во взаимодействии»).

Список литературы

1. Белокрылова Н.В., Сираева М.Н., Трофимова, Г.С. Гуманистическая центрация педагога: актуальность, теория, пути развития: монография. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2019. 128 с.
2. Бестужев-Лада И.В. Поворот школы к человеку // Народное образование. 1995. № 8–9. С. 120.

3. Борисова И.А. К опыту постредактирования на материале англо-русского перевода с помощью автоматических систем GOOGLE Translate и PROMT // Вестник МГЛУ. 2014. № 13 (699). С. 53–59.
4. Боуэн У. Высшее образование в цифровую эпоху. Пер. Д.Кралечкина. Bowen W. Higher education in the digital age, Princeton, NJ: Princeton University Press. М.: Издательский дом ВШЭ, 2018. 222 с.
5. Брызгалина Е.В. Гуманизация и гуманитаризация образования: от школы к университету. URL: <http://lib.teacher.msu.ru/pub/2303> (дата обращения: 21.08.2024).
6. Газизова А.И., Сираева М.Н., Трофимова Г.С., Шишкина Р.Г. Педагогические факторы гуманитаризации образовательной среды в региональном университете: коллективная монография. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет, 2018. 106 с.
7. Девель Л.А. Введение в лексикографию. Выбор словарей: учебное пособие для самостоятельной работы. Материалы семинара. СПб.: Печатный двор, 2005. 30 с.
8. Девель Л.А. Англо-русская учебная лексикография XVI – начала XXI вв.: монография. СПб: Изд-во СПбГУ, 2007. 200 с.
9. Девель Л.А. Англо-русский учебный словарь. Лингводидактические проблемы использования в информационном поиске и дистанционном обучении в непрерывном образовании: монография. СПб: КультИнформПресс, 2011а. 135 с.
10. Девель Л.А. Компетентностный подход в двуязычной англо-русской учебной лексикографии. Вестник Санкт-Петербургского университета культуры и искусств. 2011б. № 3 (8). С. 102–104.
11. Девель Л.А. Развитие двуязычной англо-русской двуязычной лексикографии: язык для специальных целей сохранения и изучения культурного наследия (реставрация) // Современное педагогическое образование. 2020. № 8. С. 129–133.
12. Девель Л.А. Английский Южно-Африканской республики (ЮАР), Русский мир и словари с парой английский-русский // Современное педагогическое образование. 2021. № 12. С. 196–198.

13. Девель Л.А. Систематизация направлений развития научной деятельности лексикографической школы О.М. Карповой // Современное педагогическое образование. 2022. № 2. С. 188–191.
14. Девель Л.А., Маник С.А. Политкорректность как объект двуязычной лексикографии: рецензия на «англо-русский словарь политически корректного языка» А.В. Вахрушевой, Е.В. Волковой. СПб: СПбГУП, 2023 // Terra Linguistica.2023. Т. 14. № 4. С. 142–149.
15. Девель Л.А. Англо-русская лексикография: специфика динамики развития. // Современное педагогическое образование. 2024. №1. С. 314–319.
16. Джабраилова В.С., Перекалин М.С. Сравнительно-сопоставительный анализ возможностей электронных словарей Lingvo X3 и Мультигран (прикладной аспект) // Инновации в науке. 2016. № 56 (1). С. 17–24.
17. Дмитриев А.В., Коган М.С. Использование подходов и ресурсов корпусной лингвистики в подготовке переводчиков./ Общ. ред. Н.В. Поповой, М.М. Степановой // Обучение переводу в многопрофильном вузе: коллективная монография. СПб.: Политех-Пресс. С. 85–10.
18. Добровольский Д.О. Корпусный подход к исследованию фразеологии: новые результаты по данным параллельных корпусов // Вестник СПб ун-та, язык и литература. Т. 17. № 3. 2020. С. 398–411.
19. Журавлева Н.Н., Попутникова Л.А., Орлов Д.А. Проблема использования словарей и электронного переводческого сервиса при переводе специальной литературы с германских языков // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=2655> (дата обращения: 21.08.2024).
20. Зимняя И.А. Гуманизация образования – императив XXI века // Гуманизация образования. Вып.1. Набережные Челны. б/д 1996. С. 20–30.

21. Иванова С.В. Влияние идей гуманизма на формирование гуманитарного знания // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 19–28.
22. Иванова С.В. Гуманизация образования: цели, задачи, условия // Ценности и смыслы. 2010. №2. С. 91–109. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizatsiya-obrazovaniya-tseli-zadachi-i-usloviya> (дата обращения: 21.08.2024).
23. Информационное письмо: Гуманитарный форум в Политехническом 2024 URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/1716548105/> (дата обращения: 12.05.2024).
24. Кашеварова И.С. Электронный словарь как новый этап в развитии лексикографии // Молодой ученый. 2010. №10. С. 145–147.
25. Марус М.Л. Современные многоязычные электронные словари // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2015. № 3 (3). URL: <http://ejournal.omgau.ru/images/issues/2015/3/00056.pdf> (дата обращения: 21.08.2024).
26. Марус М.Л. Сравнительный анализ современных многоязычных онлайн словарей на примере словарей МультиТран и АБВУ Lingvo Online // Концепт. 2014. Спец. вып. 1. URL: <https://e-koncept.ru/2014/14511.htm> (дата обращения: 30.10.2017).
27. Марус М.Л., Есмурзаева Ж.Б., Новикова Е.В., Шкайдерова Т.В. Использование онлайн-словарей при обучении переводу в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 12 (78): в 4-х ч. Ч. 4. С. 198–201.
28. Марус М.Л. О проблемах и перспективах развития современной электронной лексикографии // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2019. №2 (16) апрель – июнь. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-i-perspektivah-razvitiya-sovremennoy-elektronnoy-leksikografii> (дата обращения: 21.08.2024).
29. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. А.М. Татлыбаевой Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd.ed.) N.Y.: Harper& Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. 316 с.

30. Образование для инновационных обществ в XXI веке. Итоговый документ саммита G8. (Санкт-Петербург, 2006) СПб., 2006. URL: [http:// www.civilg8.ru/](http://www.civilg8.ru/) (дата обращения: 21.08.2024).
31. Петрусевич П.Ю. Гуманитаризация процесса формирования фонетической компетенции студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. №1 (92). 2022. С. 187–191.
32. Петрусевич П.Ю. Гуманитаризация как одно из ведущих направлений развития современного образования // Наука и школа. 2023. №1. С. 83-91. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-1-83-91> (дата обращения: 21.08.2024).
33. Попова Н.В., Трофимова Г.С. Воспитательное значение гуманитарных проектов в образовательном контексте современного университета. В сб.: Гуманитарная образовательная среда техн. вуза. Материалы Межд. научно-метод. конф.. Спб.: Изд-во СПбГПУ, 2016. С. 114–116.
34. Сухнева М.О. Отражение лексикографических особенностей в статьях онлайн-словарей на примере словаря МультиТран и коллокация национальной идентичности. // Современная русская лексикология, лексикография и лингвогеография. 2022 / Ин-т лингв. исслед. РАН. Спб.: ИЛИ РАН, 2022а. С. 161–168.
35. Сухнева М.О. Лексикографический ландшафт в России сегодня: популярность использования онлайн-словарей // Студенческий: электронный научный журнал 2022б. №40 (210). URL: <https://sibac.info/journal/student /210/273593> (дата обращения: 12.05.2024).
36. Трофимова Г.С. Гуманизация образования как способ вхождения человека в современный мир/развитие гуманитарных наук и гуманитарного образования в Уральском регионе // Вопросы экономики. 2000. С. 134.
37. Трофимова Г.С. Современные подходы к гуманитарной подготовке студентов университета // Вестник Удмуртского университета. Серия философия. Психология. Педагогика. 2012. № 2. С. 25–29.

38. Трофимова Г.С. Сопин А.Н. Гуманистический подход к развитию ценностного отношения обучающихся к ручному творчеству // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55 (10). С. 174–181.
39. Devel L.A. Russian and Korean university freshmen dictionary users. // Essay on lexicon, lexicography, terminography in Russian, American and other cultures. Cambridge: Cambridge scholars publishing, 2007. P. 75–84.
40. Osipova E., Vagrova E. Corpus linguistic technology as a tool to improve creative thinking in the interpretation of English language idioms. 21st International conference «Professional culture of the specialist of the future» St. Petersburg, 26-27 октября 2021 // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. Vol. 345, St. Petersburg:Springer Nature Switzerland. 2022. P. 948–962.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Введение

Метапредметный подход, как основа обучения, в полной мере направлен на деятельностные профессионально-ориентированные результаты обучения, предоставляет широкие возможности для экологизации содержания как профильных, так и непрофильных дисциплин, и даже может быть направлен на интеграцию содержания экологического и профессионального образования.

Важность проблемы формирования метапредметных знаний школьников (на примере формирования экологической культуры) в условиях реализации ФГОС ООО заключается в формировании ответственного отношения учащихся к социально – природной окружающей среде на основе усвоения системы научных знаний, овладении практическими умениями и навыками.

Анализ литературы по данной тематике показал, что в педагогических исследованиях рассматриваются лишь аспекты формирования экологической культуры школьника в целом с использованием учебного материала строго определенных дисциплин (география, биология, природопользование, экология и т. п.)

Гипотеза исследования – формирование экологической культуры учащихся общеобразовательных школ в учебно-воспитательном процессе будет эффективным, если будут выявлены составляющие и показатели экологической культуры школьников, уровни ее сформированности; разработана модель формирования экологической культуры школьника, а также разработан комплекс организационно-педагогических условий формирования экологической культуры.

Методы и методология

Для реализации задач исследования использовались следующие методы: теоретические (анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, нормативных документов, учебных

программ, учебников и дидактических материалов по математике для общеобразовательных учреждений); эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогическое моделирование); статистические методы обработки экспериментальных данных.

Методологической основой формирования экологической культуры школьника служат личностно-ориентированный, метапредметный и культурологический подходы, а также принципы региональности, целостности, преемственности, культуросообразности, метапредметности.

Основная часть

Экологическая культура является одной из составляющих общей культуры человека. Она формируется в течение всей его жизни. Важнейшая роль в этом непрерывном процессе отводится школьному образованию. Поэтому сегодня экологическое образование сформировалось как новая область педагогической теории и школьной практики. В этой взаимообусловленности учебная дисциплина «Математика» обладает дидактическими возможностями для формирования экологической культуры учащихся, осуществления количественного анализа реального состояния природных объектов и явлений, последствий. Её изучение должно вносить определенный вклад в развитие культуры личности учащегося.

А.А. Вербицкий, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, считает, что основной целью экологического образования в общеобразовательной школе должно стать формирование ответственного отношения учащихся к окружающей среде и здоровью человека на основе воспитания экологического сознания и экологически грамотного отношения к природе. В связи с этим на первое место выдвигаются следующие факторы: непосредственное познание природы, школьное экологическое воспитание и средства массовой информации. Очевидно, что математика является неотъемлемой частью каждого из них [5].

В настоящее время встречается довольно большое количество работ, в которых изучаются различные аспекты формирования культуры при изучении различных школьных дисциплин, в том

числе и в процессе обучения математике. В сфере естественнонаучного профиля В.П. Кочнев в процессе обучения математике рассмотрел развитие творческих способностей учащихся как культурных ценностей [6]. Методика обучения математике, направленная на развитие учебно-творческой деятельности, нашла свое отражение в работах В.А. Гусева, А.Н. Колмогорова, В.В. Фирсова [6]. Эстетические особенности обучения математике в средней школе раскрыты в диссертации О.В. Черник [6]. Возможности эстетического воспитания на уроках математики с использованием программы ADOBE FLASH исследовал А.А. Горшков [1]. Идея о прикладной направленности школьного курса математики, как частной проблемы теории и методики обучения математике, нашла отражение в работе С.Н. Дворяткиной [2]. Межпредметные связи математики с различными учебными предметами, в том числе с технологией, химией, физикой, широко рассматривались исследователями Е.М. Егоровой [8], Е.В. Старцевой [6], Л.М. Тагаевой [6]. Вопросы формирования ценности здорового и безопасного образа в жизни обучающихся 5-6-х классов в процессе обучения математике рассмотрены Е.Ю. Шуляренко [6]. В литературе мы не находим результатов исследований, непосредственно посвященных формированию социально-экологической компоненты экологической культуры школьников в процессе обучения математике. Однако средства и методы обучения математике позволяют формировать не только предметные, но и личностные, метапредметные результаты, в частности, ознакомить учащихся с экологическими проблемами, вопросами охраны окружающей среды и рационального природопользования, что, в свою очередь, повысит мотивацию к изучению математики и экологическую культуру учащихся. О необходимости рассмотрения эколого-ценностного отношения к изучаемым явлениям и процессам окружающего мира в ходе предметной подготовки подчеркивают И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Б.Г. Иоганзен и др. Исследованию проблем экологического образования в школе посвящены работы Е.Н. Дзятковской, А.Н. Захлебного, С.Н. Глазачева, Н.С. Дежниковой, С.Д. Дерябо и др. [6]. В их психолого-педагогических исследованиях доказана необходимость формирования экологической

культуры с раннего детства на основе естественнонаучных знаний, умений и навыков.

Итак, мониторинг научно-исследовательской литературы показал, что формирование экологической культуры учащихся в системе общеобразовательной школы требует специфичного исследования.

С другой стороны, анализ окружающей действительности, поведения людей позволяет сделать вывод, что уровень экологической культуры большинства людей низкий. Это объясняется многими факторами, но и в том числе и тем, что в сведениях об экологических проблемах региона, страны в целом в средствах массовой информации отсутствует научная обоснованность. Отсюда экологические знания людей, учащихся носят бытовой характер или не являются осознанными и необходимыми в практической деятельности. Это указывает на приоритетность социальной значимости интегративной составляющей экологической культуры.

Вопросам выделения компонентов экологической культуры посвящены труды М.Д. Зверева, Д.Н. Кавтарадзе, В.Г. Кезина, Л.В. Моисеевой, А.В. Хуторского [9,10]. На основе анализа этих работ мы выделили составляющие экологической культуры школьника, которые позволили нам обосновать возможность формирования экологической культуры школьника в процессе обучения математике. Приведем эти составляющие:

1) *Когнитивная составляющая*. Отражает наличие системы знаний о законах природы, о взаимодействии человека с окружающей природной средой; является необходимой предпосылкой формирования экологической культуры и позволяет её формировать за счет обеспечения потребности учащихся в приобретении новых экологических знаний, актуализации своего личностного опыта, повышения образовательного уровня, наличия познавательного интереса к экологическим проблемам окружающей действительности

2) *Мотивационно-ценностная составляющая*. Характеризуется эстетическими и нравственными чувствами любви к природе и ответственности за ее состояние, возникающими в процессе общения

с природой, сочетание интересов, потребностей, ценностных ориентаций, побуждающих к осуществлению природосообразной деятельности.

3) *Деятельностно-практическая составляющая*. Проявляется в целенаправленной непрагматической деятельности личности при взаимодействии с окружающей природной средой.

Для формирования экологической культуры школьника необходимо уделять внимание формированию каждой из этих составляющих. На решение этой задачи должно быть направлено функционирование системы комплексного экологического образования, наибольшее значение при этом, несомненно, имеет школьное образование.

Математика, как уже было отмечено, обладает определенными дидактическими возможностями для участия в этом процессе.

Отметим, что требования к уровню подготовки выпускников сформулированы в ФГОС ООО. Анализ возникающих в повседневной жизни ситуаций показывает, что перечень необходимых для этого предметных умений невелик (вычислять, применять формулы при решении практических задач для получения результатов, анализировать информацию, представленную в наглядной форме). Указанные выше умения формируются в 5–6-х классах [8]. В то же время профессиональная деятельность людей предполагает овладение более сложными математическими методами, которые изучаются уже в старшей школе.

В организации обучения математике, нацеленной на достижение каждым учащимся определенного уровня предметного результата, наиболее уместна разработка практико-ориентированных задач с экологическим содержанием. Текстовые алгебраические задачи пропедевтируют школьный курс математики, начиная с первого класса и вплоть до одиннадцатого, что позволяет использовать эффект предметности. Их можно использовать не только для того, чтобы учащиеся овладели техникой решения, но и для того, чтобы показать, что между математикой и экологией можно установить связь. Тогда в нестандартной формулировке текстовых задач ученики должны увидеть типовые задания, которые были достаточно хорошо

отработаны ранее на уроках, точную формулировку содержания экологических проблем и получить конкретные результаты [3].

Таким образом, вопросы экологического воспитания могут использоваться в той или иной форме при изучении различных тем по математике, при этом, не теряя своей актуальности. Все это направлено на разрешение одной из важнейших целей современного образования – развитие экологического самосознания учащихся, причем не только на уровне восстановления и сохранения природы, а на более высоком уровне, выражающемся в гармоничном, едином развитии человека, общества с природой.

При обучении математике можно использовать знания о живых существах и растениях на уроках при изучении темы «Симметрия». В этом случае уместно показать учащимся виды симметрий в живой природе: поворотная симметрия (в биологии аксиальная, у листа плюща, у медузы *Aurelia insulinda*), переносная симметрия (можно пронаблюдать на веточках акации, рябины), зеркальная симметрия (в биологии двусторонняя, или билатеральная, встречается, например, у рака, бабочки, листа растения), логарифмическая симметрия (расположение листьев на стебле, расположение листьев в побегах вьющихся растений, расположение семян в шляпке подсолнечника), одномерная симметрия (молекулы ДНК, в вирусах табачной мозаики), двумерная симметрия (чешуя рыб) [6]. Этим учитель внесет учащимся описательность, ясность, убедительность в том, что все находится рядом с нами. При этом познание окружающего мира школьниками строится при активном участии различных анализаторов: зрительном, слуховом, осязательном и двигательном.

Таким образом, на доступном для учащихся языке раскрываются действительные взаимосвязи содержания математики не только с окружающим миром, но и с другими науками.

С другой стороны, усилится значение симметрии, изучаемой в школьном курсе математики, в познании природы, окружающей действительности. Окружающая природная среда школьника будет познаваться ими в многообразии и единстве, поскольку зачастую предметы школьного цикла, направленные на изучение отдельных

явлений этого единства, не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты.

Экологизация содержания школьного курса математики позволяет учащимся получать знания об окружающей среде региона проживания школьника и его экологических проблемах, при этом осуществляется процесс мотивации школьников к учебной деятельности, к изучению математики, её роли в решении экологических проблем: умение видеть эту проблему, владеть возможными способами решения и добиваться успеха [4].

Итак, познание окружающего мира в процессе обучения математике уже на региональном уровне действительно является основой для формирования экологической культуры, при этом предметные результаты учащегося способствует адекватному применению их для решения возникающих в повседневной жизни проблем. В этом случае достигаемый образовательный результат по математике будет соответствовать, с одной стороны, традиционной академической направленности школьного курса, с другой – возможности свободного использования математических приемов, методов на практике. А это и есть один из основных элементов метапредметного содержания образовательных стандартов.

При отборе содержания экологических знаний и умений учащихся в процессе обучения математике мы опирались на работы А.Н. Захлебного и выделили в качестве основы следующие ориентиры:

- обеспечение целостных представлений о биосфере;
- раскрытие связей между деятельностью человека и природой;
- ознакомление с возможными путями оптимизации системы «человек – природа – общество».

Целостность и единство биосферы связано с формированием у учащихся целостности представлений и взглядов на природу.

Учащиеся должны понимать взаимосвязь и единство биологических, физических, химических явлений и процессов. Поэтому

у школьников необходимо формировать четкие представления об объективности таких процессов в функционировании природы и общества. При этом каждое природное явление должно быть объяснено в доступной данному уровню и возрасту школьников. Используя понятия школьного курса математики (численное значение, соотношение чисел, сумма и разность чисел), мы можем объяснить сущность того или иного природного явления (загрязненность окружающей среды, смена времен года, рост деревьев). Следовательно, в школьном курсе математики мы можем раскрыть содержание простейших экологических понятий, с помощью которых могут быть рассмотрены природные процессы.

Органическая связь между деятельностью человека и природой, местом и отношением человека и природы и исследование путей оптимизации системы «человек – природа – общество» связаны с преобразованием природы в результате деятельности человека: ее изменение, модификация независимо созданного от человека.

В процессе решения практико-ориентированных задач на уроках математики учащимся необходимо показать, что в большинстве случаев такое нарушение баланса между компонентами природы приводит к неблагоприятным последствиям. Учителю необходимо обратить внимание учеников на то, что человек должен не только осмысливать, но и прогнозировать последствия своего воздействия на окружающую природную среду.

Отметим, что наряду с получением математических знаний при решении задач, учащийся понимает, что неразумная человеческая выгода в отношении «человек – природа – общество» впоследствии может отрицательно сказаться и на нем.

Естественно человек не может существовать в природе, не преобразуя ее и не используя ее ресурсов. В связи с быстрыми темпами развития техники, производства, преобразовательная деятельность человека за короткий период времени приводит к значительным, порой крупномасштабным природным изменениям (расходование земель для производства, уменьшение площадей для посадки лесов).

Эта преобразовательная деятельность должна учитывать, прежде всего, природные законы окружающей среды в соответствии с местом проживания человека.

Экологизация содержания школьного курса математики в обучении должна быть направлена на активизацию познавательной деятельности учащихся, повышению интереса не только к предмету, но и к состоянию окружающей природной среды региона проживания. Реализация экологизации содержания школьного курса математики, в конечном счете, приводит и учащегося, и учителя к практическому результату: самостоятельное приобретение знаний о состоянии окружающей природной среды, конкретных умений и развития навыков в природосообразной деятельности.

Комплекс задач экологической направленности может служить дополнительным методическим материалом для подготовки школьников к успешному прохождению итоговой аттестации по математике. Решение таких задач показывает практическое применение математического аппарата, изучаемого в школе, а именно, позволяет произвести количественный анализ состояния природной окружающей среды региона проживания. Этим учитель может повысить интерес у учащихся к изучению экологической обстановки и к предмету.

Стоит отметить, что математика становится значимой для ученика при решении вопросов охраны природы, рационального природопользования. Решение подобных задач на уроках математики выполняет функцию интеграции экологии и математики. При выполнении заданий части «Реальная математика» обучающийся решает чаще всего жизненную ситуацию и тем самым показывает уровень усвоения учебного материала, а значит, и уровень достижения результата обучения. Это означает, что полученные учащимися знания способствуют адекватному применению математики для решения возникающих в повседневной жизни экологических задач.

Экологизация содержания школьного курса математики действительно может выступать в качестве средства формирования социально-экологической компоненты экологической культуры школьника. Разработка содержания, средств и форм обучения, которые бы

позволили осуществить формирование экологической культуры школьника в процессе обучения математике, является одним из необходимых шагов реализации требований ФГОС ООО.

Заключительная часть

Проведенный анализ исследования позволяет сформулировать следующие обобщения. Достижение метапредметных результатов обеспечивается за счёт основных компонентов образовательного процесса, то есть всех учебных предметов, и применяются учащимися как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. В соответствии с требованиями ФГОС ООО, определяющими необходимость экологического воспитания средствами каждой учебной дисциплины, проблема формирования экологической культуры школьника приобретает особую значимость. На основе анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме формирования экологической культуры школьника выделены составляющие экологической культуры – когнитивная, мотивационно-ценностная, деятельностно-практическая.

Список литературы

1. Горшков А.А. Эстетическое воспитание учащихся на уроках математики с использованием программы ADOBE FLASH // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 88–91.
2. Дворяткина С.Н. Межпредметные связи и прикладная направленность школьного курса математики в классах биологического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000193731> (дата обращения: 12.11.2017). М., 1998. 189 с.
3. Дюкина Н.Г., Казаринов А.С. К вопросу о формировании социально-экологической компоненты экологической культуры школьника в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. 2016. Т. 19. № 1. С. 97–100.

4. Дюкина Н.Г. О пропедевтическом характере математической компетенции. Научно-технические и социально-экономические проблемы регионального развития: сб. науч. тр. / Под ред. В.В. Беляева, Л.А. Дедова, С.П. Дёшиной, В.С. Кузнецова, А.Г. Горбушина. Глазов: Глазовский инженерно-экономический институт, 2014. С. 78–81.
5. Дюкина Н.Г. Региональный компонент как средство формирования экологической культуры школьников // Экологическое образование, воспитание и просвещение: сборник материалов II-й Международной научно-практической конференции, Биробиджан, 25–27 мая 2017 г. / под общ. ред. Е.О. Клинской, И.Л. Ревуцкой, В.Ю. Полякова; Приамур. гос. ун-т им. Шолом-Алейхема. Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2017. С. 174–178.
6. Дюкина Н.Г. Формирование экологической культуры школьников в процессе обучения математике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2018. 155 с.
7. Дюкина Н.Г. Формирование экологической культуры школьников на уроках математики // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 7 (207). С. 10–14.
8. Егорова Е.М. Межпредметные связи «технологии» и «математики» как средство развития познавательной активности учащихся основной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2003. 193 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/mehzhpredmetnye-svyazi-tekhnologii-i-matematiki-kak-sredstvo-razvitiya-poznavatelnoi-aktivnos> (дата обращения: 15.11.2017).
9. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Эйдос : Интернет-журнал. 2012. № 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>. (дата обращения: 20.11.2020).
10. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Персональный сайт / А.В. Хуторской. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2012/0302/index.htm> (дата обращения: 28.11.2020).

МОДЕЛЬ ООИ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ МЕЖДУНАРОДНИКОВ И ПОЛИТОЛОГОВ

Стратегической задачей научной школы Галины Сергеевны Трофимовой провозглашалась подготовка специалиста в вузе с учетом требований ФГОС, а также рекомендаций международных организаций. В качестве тактической ставилась задача разработки комплекса средств педагогической коммуникации, зафиксированных в методических рекомендациях, создаваемых преподавателями – исследователями [4]. Одним из направлений исследования научной школы Г.С. Трофимовой было изучение и разработка технологий профессионально-ориентированного проектирования в образовательном и воспитательном процессе [3].

В ходе реализации поставленных задач нами была защищена кандидатская диссертация по специальности 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» на тему «Система дидактических игр как основа выбора направления профессионального развития студентов, будущих историков», где была научно обоснована структурно-содержательная модель процесса профессионального развития студентов, обеспечивающая им возможность выбора направления профессионального развития, включающая: цель, подходы и принципы, содержание, (профессионально-ориентированную систему дидактических игр), технологию реализации педагогических условий профессионального развития. Предложено понимание термина «профессиональное развитие» как профессионального роста студентов в процессе обучения в вузе, обусловленного поэтапным овладением основными профессиональными компетенциями, формированием профессионально-значимых личностных качеств и способностей за счет включения обучающихся в активную учебно-познавательную деятельность на занятиях по предмету / дисциплинам специализации при поддержке преподавателя [2]. В ходе исследования была определена основная стратегия осуществления выбора

направления профессионального развития студентов путем привлечения их к участию в профессионально-ориентированной игровой деятельности и создания собственных игровых проектов.

Мы определили «профессионально-ориентированную игру» как вид условной, творческой, профессиональной деятельности, в ходе которой формируется система универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающегося. Это форма воссоздания, предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики [1]. Игровая деятельность и условная профессиональная деятельность оказываются тождественными. Профессиональные компетенции осваиваются студентами в игровой, условно-профессиональной деятельности или в процессе специально инициированной учебной деятельности.

Реализация авторской модели определения профессионального развития студентов-историков успешно осуществляется на кафедре политологии, международных отношений и всеобщей истории ФГБОУ ВО УдГУ. Накопленный и описанный опыт позволил применить данную технологию и в процессе учебной и внеучебной деятельности студентов, будущих международных и политологов. Уже четырнадцать лет студенты организуют и проводят профессионально-ориентированную имитационную игру Модель Организации Объединённых Наций (не просто следуя требованиям международных организаций в подготовке специалистов, но и изучая их деятельность путем «полного погружения»).

Мы рассматриваем имитационные игры как моделирование деятельности какой-либо организации, конкретных людей, событий в условных обстоятельствах, основанных на конкретных ситуациях, взятых из реальной жизни (или способных стать таковыми), и представляющих собой динамическую модель упрощенной действительности.

Модель Организации Объединённых Наций – это синтез конференции и ролевой игры, в которой воспроизводится (имитируется) работа органов ООН – Генеральной Ассамблеи, Совета Безопасности,

Совета по правам человека и других органов, часть из которых – на английском языке.

На четыре дня работы Модели студенты становятся дипломатическими представителями государств, которые собрались в ООН, чтобы решить вопросы, волнующие все человечество. Участники выступают не от своего имени, они представляют позицию страны, которую им выпала честь представлять по итогам рассмотрения Секретариатом их заявок на участие в Модели ООН.

Модель требует от участника полного перевоплощения – делегат должен знать историю и внешнюю политику представляемой страны, уметь сформулировать, огласить и защитить позицию данной страны по обсуждаемой проблеме. В этом заключается гуманитарная цель подобных имитационных игр – прочувствовать, чем живут другие нации. Здесь студент должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения.

Во время работы органов Модели, на их заседаниях делегаты оглашают свои позиции, Секретариат Модели руководит процессом обсуждения проблем, делегаты создают коалиции по выработке консолидированного мнения и т. д. Итогом работы Модели ООН становится Резолюция, принимаемая каждым органом по своей проблеме, которая является компромиссом между позициями стран-участниц.

Организация работы Модели ООН занимает несколько месяцев. С апреля по ноябрь, организаторы Модели – Секретариат (студенты) во главе с ежегодно избираемым Генеральным Секретарем, и преподаватели кафедры политологии международных отношений и всеобщей истории, во главе с куратором Модели кандидатом педагогических наук, доцентом А.Л. Колзиной, готовят свой игровой проект к реализации. А именно:

- определяют перечень моделируемых органов; обсуждают и утверждают их Повестки дня (проблемы, которые будут обсуждаться на заседаниях);

- разрабатывают сценарий очередной Модели (описание проведения процедур регистрации, открытия, закрытия Модели, работы каждого органа на протяжении четырех дней);
- пишут доклады экспертов по обсуждаемым проблемам;
- рассматривают и анализируют тезисы кандидатов в участницы Модели, определяют, какую страну они могут представлять в качестве делегата;
- а также, решают множество организационных вопросов в течение всего учебного года.

А будущие моделисты (студенты и магистранты) в октябре-ноябре:

- изучают теоретическое содержание проблем, представленных на обсуждение в органах Модели, доклады экспертов;
- пишут тезисы о собственном видении проблемы,
- а получив страну и став официальным делегатом, подробнее изучают историю данной страны и ее позицию по обсуждаемому вопросу.

От качества подготовки делегата зависит качество дискуссий на заседаниях органов Модели, конструктивность предложений и «серьезность» происходящего.

Заседания комитетов Модели ООН проходят в полном соответствии с процедурой работы органов реальной Организации Объединенных Наций, в соответствии с жесткими правилами дипломатического общения, делового этикета. Для достижения этого, каждый орган Модели разрабатывает Правила процедуры, как свод правил своей работы, на основе реальных Правил процедуры, действующих в данном органе ООН. За неукоснительным соблюдением Правил процедуры во время заседаний следит Президиум моделируемого органа во главе с Председателем.

В этих правилах отражается возможность инициативной постановки тех или иных вопросов, опротестования решений Председателя или действий других делегатов, если они противоречат принятым

Правилам процедуры, приоритетность и порядок рассмотрения различных предложений и др.

Во время работы органов Модели, на их заседаниях делегаты оглашают свои позиции, Секретариат Модели руководит процессом обсуждения проблем, делегаты создают коалиции по выработке консолидированного мнения и т. д. Модель требует от участника полного перевоплощения – делегат должен знать историю и внешнюю политику представляемой страны, уметь представить и защитить позицию данной страны. Студент должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ гражданина определенной страны, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения.

Необходимо подчеркнуть, что процесс подготовки, организации и проведения Ижевской Модели ООН осуществляется в основном силами студентов Института истории и социологии УдГУ, направления «Международные отношения». Именно студенты, при поддержке Куратора Модели ООН, формируют оргкомитет и Секретариат Модели, определяют ее повестку дня, организуют процесс регистрации делегатов, рецензирование поступающих тезисов будущих делегатов, распределяют страны, которые студенты будут представлять.

Члены оргкомитета и Секретариата Модели ООН разрабатывают макеты печатной продукции, закупают канцтовары, встречают и размещают иногородних студентов, организывают вечернюю культурную программу и т. д. Преподаватели кафедры политологии, международных отношений и всеобщей истории ИИиС выступают в роли консультантов, экспертов, идейных вдохновителей.

Традиционно, в Ижевской Модели ООН, помимо студентов Института истории и социологии, принимают участие студенты других институтов УдГУ, школ и вузов РФ. Активными участниками Модели становятся иностранные студенты, обучающиеся в УдГУ по программам академического обмена, бакалавриата, магистратуры. В рамках Модели происходит знакомство моделистов, активное формальное и неформальное общение, совместное обсуждение проблем

в ходе дискуссий и принятие решений путем компромисса и консенсуса.

С одной стороны, студенты разных стран, мировоззрений, научных школ общаются друг с другом, учитывая особенности этно-социокультурных традиций, обычаев, норм, усваивая культуру нормативного поведения, этикета в процессе кросскультурного взаимодействия.

С другой, моделисты на практике постигают механизмы деятельности ООН, тактику убеждения, приемы лоббирования, хитросплетения системы принятия решений и формирования ценностных основ демократии и гражданского общества. То есть развиваются профессионально, в процессе условной занимательной, творческой деятельности, имитирующей деятельность органов Модели ООН.

Уникальность данной профессионально-ориентированной имитационной игры-конференции в том, что на каждом году обучения в течении четырех лет, студенты на новом уровне формируют свои профессиональные компетенции. На первом курсе они выступают в качестве делегатов (узнавая об ООН, модельном движении и работе Модели ООН), формируя интерес к профессии и осознанное отношение к учебе. На втором курсе – входят в состав оргкомитета и участвуют в подготовке Модели или выступают в качестве делегата мировой державы, влияющей на процесс принятие мировых решений, активнее участвуя в дебатах. На третьем курсе, они уже избираются в состав Секретариата, возглавляют моделируемые комитеты (Генеральная Ассамблея, Совет Безопасности, Совет по правам человека), определяют Повестку и проводят Мастер-классы для начинающих моделистов. На четвертом курсе, это уже опытные моделисты, изучившие курс истории и теории международных отношений, политологию и другие специальные предметы, представляют позиции своих стран, ведут дебаты и переговоры, пишут резолюции, являясь наглядным примером для студентов младших курсов, сохраняя и передавая традиции проведения Ижевской Модели ООН и развиваясь профессионально.

Очевидно, что владение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т. е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. В нашем случае, профессиональные и общекультурные компетенции студентов формируются в процессе интерактивной образовательной деятельности путем участия в профессионально-ориентированной имитационной игре Модель ООН. Однако, студенты-моделисты не задумываются о том, что преподаватели, курирующие модель, ставят перед участниками образовательные и воспитательные задачи, они просто «живут моделью», считают ее частью своей профессиональной деятельности, берут на себя ответственность за ее проведение, находят новых друзей и открывают для себя новые жизненные ориентиры.

Анализ четырнадцатилетнего опыта проведения Ижевской Модели ООН позволяет утверждать, что она помогает студентам:

- приобрести практические знания о работе универсальной международной организации (познакомиться со структурой ООН, ее протоколом, форматом и деятельностью);
- попробовать себя в обсуждении ключевых социальных, политических и экономических вопросов современности, которые волнуют все человечество;
- научиться отстаивать свою позицию, выделяя ее сильные стороны и маскируя слабые и, одновременно, доказывая, что позиция противника не верна;
- получить навыки публичного выступления, ведения переговоров и дискуссий, подготовки документов;
- приобрести ценную языковую практику делового английского и русского;
- получить опыт работы в команде, создания блоков и коалиций, поиска компромиссов, необходимости разрешения конфликтов мирными средствами;
- сформировать активную гражданскую позицию, толерантное отношение к противоположной точке зрения или мировоззрению оппонента, готовность к сочувствию и сопереживанию;

- находить точки пересечения взаимных интересов с представителями других наций;
- избавиться от некоторых национальных стереотипов и повысить уровень толерантности участников;
- рождает крепкую дружбу между делегатами и помогает воспитывать новых лидеров завтрашнего дня.

Как учила мой научный руководитель, Трофимова Г.С., профессиональное развитие студентов предполагает их постепенное продвижение в освоении профессии: от подражания педагогу и старшекурснику к самостоятельному творчеству. В нашем случае, профессиональное развитие студентов, происходит не в процессе игровой деятельности, а в процессе создания и реализации студентами собственных игровых проектов (от речи делегата страны, до организации Модели в роли Генерального Секретаря или Председателя Совета Безопасности). Профессионально-ориентированная игра, это условно-профессиональная деятельность, в ходе которой формируются профессионально-значимые деятельностные качества взрослого человека: ответственность, целеустремленность, инициативность. Это и игра в профессию. В процессе обучения дидактическая игра является не самоцелью, а способом приобщения к взрослой профессиональной деятельности. Методический потенциал игры состоит в обучении способам создания собственного учебно-игрового проекта (что реализуется, в том числе, в выигранных Грантах Росмолодежи на проведение двух сессий Модели ООН).

Список литературы

1. Колзина А.Л. Ижевская Модель ООН как технология интерактивного обучения: учеб.-метод. пособие. Ижевск: Удмуртский университет, 2019. 81 с.
2. Колзина А.Л. Система дидактических игр как основа выбора направления профессионального развития студентов, будущих историков: 13.00.08. Ижевск, 2011. 23 с.

3. Научная школа Трофимовой Г.С. In Congressu – Veritas (Истина – во взаимодействии) // Научные школы и направления УдГУ. [Электронный ресурс]. URL: <http://veritas.school.udsu.ru/about> (дата обращения: 15.04.2024).
4. Сираева М.Н., Белокрылова Н.В., Сабитова Н.Г. Наука как призвание: методология научной школы профессора Г.С. Трофимовой // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 4. С. 83–99.

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «ПРАВИЛ ОБЩЕНИЯ»
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО
ПРЕДМЕТА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»)**

Теоретический аспект. В настоящее время педагогический ориентир урока как целостного и завершенного фрагмента учебного процесса меняется. «Предметность» не является единственным ключевым педагогическим вектором урока иностранного языка. Приоритет также отдается «среде», которая создается в рамках урока. «Предметность» и «среда» как педагогические векторы в разрезе урока иностранного языка составляют образовательную ситуацию как часть поликультурной образовательной среды учреждения.

Образовательная ситуация может быть рассмотрена в микро и макро вариантах. Макро образовательная ситуация включает учебные сессии, проекты, комбинацию уроков и практикумов или серию проектов и практикумов. Микро образовательная ситуация – это учебная ситуация, которая разворачивается при решении определенной педагогической задачи (например, при разработке правил) на уроке (*см. Схема 1*).

Средовый подход – это методологическая основа урока (часть макро образовательной ситуации), из которого берут начало два педагогических вектора – «предметность» и «среда». В работах известного ученого, профессора Галины Сергеевны Трофимовой средовый подход к обучению иностранным языкам рассматривается с точки зрения создания условий для такой среды, которая будет копировать реальную иноязычную коммуникативно-направленную среду. Средовый подход по своим отличительным признакам относится к гуманистической парадигме. Галина Сергеевна в статье «О гуманистической образовательной парадигме» пишет: «... подходы (компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и т. д.) не противоречат друг другу в той части, в которой они ориентируют

образовательную систему на личность человека, на способность человека быть личностью, то есть развивать инициативу, творчество, ответственность и т. п.» [1, с. 43]. Поэтому считается, что реализация средового подхода на уроке иностранного языка – это возможность раскрыть воспитательный потенциал занятия и создать педагогические условия для формирования личностных качеств обучающихся.

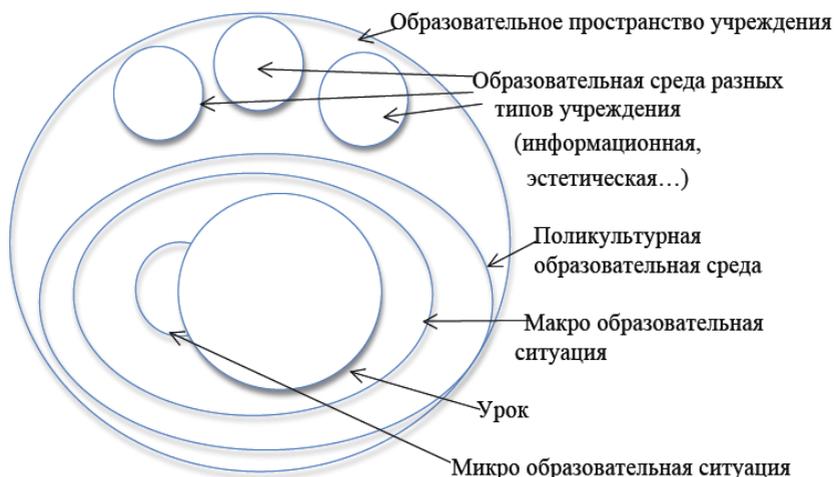


Схема 1. Система взаимосвязи образовательной среды, образовательной ситуации и урока

На наш взгляд, следует отличать средовый подход к обучению/преподаванию иностранного языка и средовый подход к уроку иностранного языка. В нашем случае рассмотрение средового подхода сужается до уровня урока как заверщенного отрезка учебного процесса.

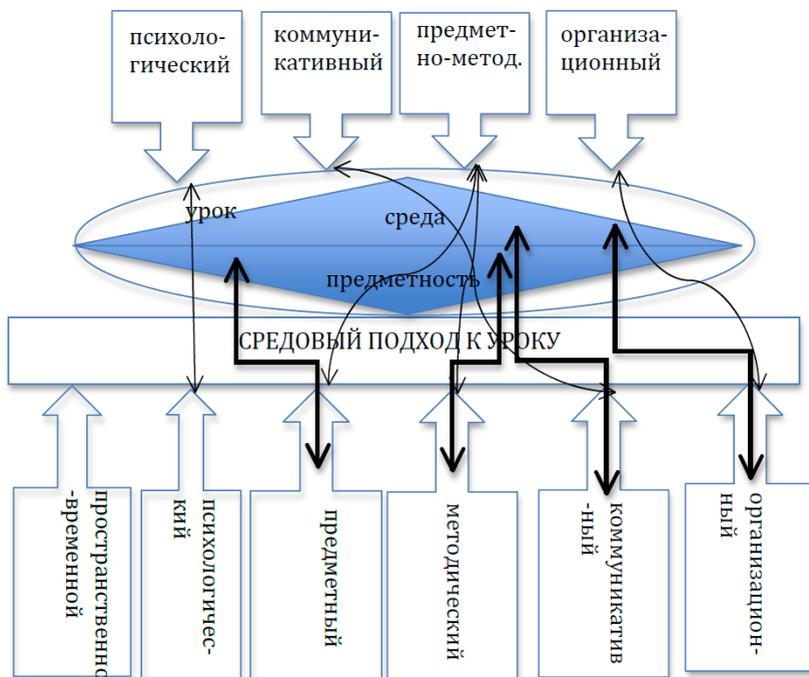


Схема 2. Система взаимосвязей уровней средового подхода к уроку и компонентов среды урока. Система взаимосвязей

Средовый подход к уроку имеет уровни: 1) пространственно-временной; 2) психологический; 3) предметный; 4) методический; 5) коммуникативный; 6) организационный. Педагогические векторы урока «предметность» и «среда» берут начало от следующих уровней средового подхода: предметный, методический, коммуникативный, организационный (см. Схема 2).

«Предметный» педагогический вектор урока – это теоретическая и практическая области, содержание занятия, обусловленное определенной темой. Предметно-тематическая направленность урока тесно связана с материалом учебника и учебно-тематическим планом предмета. Предметный и методический уровни средового подхода отражаются в «предметности» урока.

«Среда» как педагогический вектор урока является своего рода отражением средового подхода и состоит из следующих компонентов: психологический 1) установки педагогов и учащихся; 2) мотивация педагогов и учащихся; 3) эмоции педагогов и учащихся; коммуникативный 4) дидактическое общение; предметно-методический 4) содержание деятельности, реализуемой на уроке; 5) методы и приемы, используемые педагогом; организационный 6) организаторские умения педагога и обучающихся (см. *Схема 2*). Практически все компоненты среды урока повторяют уровни средового подхода. Отличие в том, что пространственно-временной уровень остается в зоне средового подхода к уроку и не переходит в план урока, который уже является зафиксированным во времени отрезком учебного процесса. В разрезе урока «среда» отражаются такие уровни средового подхода как коммуникативный и организационный.

Очевидно, что «предметность» и «среда» взаимосвязаны, и оба вектора, рассматриваемые в разрезе урока, ориентированы на достижение планируемых результатов. Урок – это учебная основа или смысловое поле, объединяющие два вектора. С одной стороны, «предметность» является частью «среды» урока (предметно-методический компонент), которая рассматривается в более широком смысле (компонентность выделенного педагогического вектора это доказывает). С другой стороны, «предметная направленность» и «среда» урока могут стать двумя отдельными предметами исследования, так как «предметность» отвечает на вопрос: что мы изучаем?, а «среда» – как мы учим, изучаем материал или учимся? Эти вопросы подтверждают разность педагогических ориентиров урока. Разделение носит условный, но преднамеренный характер, чтобы подчеркнуть два отдельных педагогических вектора. С нашей точки зрения центрированность на одном из обсуждаемых векторов урока приведет к разным образовательным результатам. «Предметность» приводит к обучению тому, как использовать предметное содержание (в нашем случае «иностраный язык») в повседневной жизни. Ориентир на «среду» связан с психолого-педагогическими основами урока и подразумевает получение удовольствия от процесса преподавания и обучения, сформированность умений выстраивать социальные

взаимоотношения, и, в большей степени чем предметность, самореализацию педагогов и обучающихся. «Среда» урока имеет больше возможностей и более глубокий потенциал для воспитания и развития ценностной системы обучающихся. Это не обязательно означает, что задача на формирование ценностей отсутствует в «предметном» срезе урока. Все зависит от тематического содержания урока. Если содержание учебного материала взято из реальной жизни, либо приближено к ней, и носит воспитывающий характер, то это также может повлиять на формирование ценностных ориентаций обучающихся.

Рассмотрим актуальность выделения двух педагогических вектора «предметность и «среда» урока с позиций разных участников учебного процесса.

Педагоги. Учителя иностранных языков очень креативные личности, и их творчество помогает вовлечь учащихся в изучение предмета. Педагоги-предметники стараются использовать на уроке карточки, песни, стихи, иллюстрации, творческие рабочие листы, РР-презентации, ролевые игры, проектную работу и так далее. Но все эти виды деятельности по содержанию ориентированы на «предметность». В результате, педагоги больше занимаются актуализацией содержания учебного материала, а не созданием конкретной среды урока: редко работают над установками учащихся, формированием навыков общения и сотрудничества; не учитывают при выборе тот вид деятельности (по его содержанию), который может стать источником создания эффективной развивающей и воспитывающей среды.

Обучающиеся. Обучающиеся не готовы быть активными участниками урока. Они настолько привыкли следовать за своим учителем и использовать материал учебника, что с трудом могут сосредоточиться на каком-то другом направлении или векторе занятия. Дети скорее предпочтут заниматься традиционными видами деятельности, чем работать над своим собственными установками, мотивацией, навыками общения и сотрудничества. Это обуславливает необходимость сосредоточить внимание учащихся на чем-то более важном для жизни, чем собственно предмет.

Администрация образовательного учреждения. Администрацию образовательного учреждения в большей степени интересуют предметные результаты, которые имеют ученики в качестве маркеров освоения учебного материала урока или предмета в целом. Маркеры, в свою очередь, указывают на уровень функционирования образовательного учреждения, то есть работу школы, за которую отвечает школьная администрация. Таким образом, административный корпус фокусируется на тесной взаимосвязи «предметности» и «среды» урока, которые с точки зрения администрации должны работать на высокие отметки, получаемые учащимися в результате освоения учебного материала.

Родители. Есть родители, которых в большей степени волнует информационная, знаниевая составляющая образования, других беспокоит то, как школа помогает воспитывать детей. Установки родителей формируются в тесной зависимости от уровня их доверия к педагогу. Если родители доверяют, то они следуют педагогическому кредо и принципам учителя. Таким образом, если учитель больше концентрируется на предмете, чем на создаваемой среде урока, то родители соглашаются с таким подходом.

Из рассматриваемых позиций участников учебного процесса очевидно, что главное на уроке – это учебный материал предмета, а вопрос о том, как создать особую среду освоения учебного материала или выработки знаний, интенсифицируя организационный и коммуникативный уровни средового подхода к уроку, остается открытым.

Методический аспект. Для того чтобы переориентировать педагогов и обучающихся на погружение в среду урока, мы предлагаем обратиться к практике использования правил общения в качестве источника формирования продуктивной образовательной среды. Нормотворчество связано и с предметным компонентом среды урока, так как может являться средством формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков говорения.

В отношении понятия «правило» мы думаем, что обратиться к знаменитым англо-английским толковым словарям будет более чем

достаточно, потому как в толковании значения слова «правило» нет ничего особенного. Значение слова довольно простое, но его использование в качестве ключевого понятия создания «среды» как педагогического вектора урока представляется сложным.

1. «Правило – это официальная инструкция о том, что вы должны или не должны делать» [2].

2. «Правило – это 1) руководство к поведению или действию; 2) осуществление власти или контроля» [3].

В представленных определениях есть одна важная деталь: правило – это то, что необходимо выполнить в обязательном порядке. Оттенок значения «обязательно» у обсуждаемого слова проецирует определенные границы, которые должны быть определены и сформированы у участников любой деятельности, если они следуют своду выбранных правил.

Обсуждая значимость практики использования «правил общения» на уроке иностранного языка, поставим несколько вопросов и дадим на них развернутые ответы.

Какова целесообразность использования правил на уроке?

1. Правила создают безопасную и комфортную среду урока.

Мы можем внедрить свод правил, а затем создавать условия для того, чтобы вовлечь учеников в то, как следовать правилам. Это является самой сложной задачей во всей практике использования правил общения. Правила создают продуктивную среду, которая позволяет не только эффективно взаимодействовать участникам учебного процесса, но и, следуя правилам, достигать успешных результатов по предмету.

2. Правила создают условия как для актуализации воспитательного потенциала урока, так и для развития навыков разговорной речи обучающихся. В частности, речь идет о формировании лексических навыков при введении правила и развитии лексических навыков говорения при разворачивании аргументации к выбранному правилу. По мере

того как учащиеся расширяют смысловое поле правила, аргументируя инструкции с позиции важности, трудности или легкости следования правилу в процессе общения, изучаются новые слова и активизируется имеющийся словарный запас. Разработка правил также предоставляет возможность познакомиться с грамматическими особенностями повелительного и условного наклонений глагола, инфинитива.

3. Особые возможности открывает совместная работа педагога и обучающихся по разработке правил. Совместная работа – лучшая форма для организации работы с правилами. Обсуждение правил формирует у детей чувство личной причастности к разработанным положениям. При этом педагог сам может составить правило и предложить его для обсуждения. Этот методический ход также создаст условия для развития навыков говорения. Указанный прием особенно хорошо работает с учениками младших классов.
4. Нормотворчество – это эффективный прием по формированию ценностей, которые важны для обеспечения позитивного и продуктивного обучения на уроке. Разрабатываемые правила должны быть основаны на ценностях, которые обсуждаются вместе с детьми. Каждую ценность как основу правила необходимо объяснить и раскрыть, чтобы все обучающиеся имели полное представление о том, в чем ценность особой работы над правилами общения на уроке. Например, если безопасность является выбранной ценностью, то можно обсудить, что делает урок или учебный процесс безопасным и комфортным. В ходе обсуждения обучающиеся предлагают разные идеи. Результаты дискуссии могут стать правилами для работы на уроке. Этот процесс расширяет возможности обучающихся, вовлекая их в нормотворчество при обсуждении поведенческих ожиданий. С точки зрения языка разговор о ценностях дает возможность использовать лексику продвинутого уровня: безопасность, ответственность, уважение, любопытство, доброта и так далее.

Более того, выбранные слова с ценностно-ориентированным значением можно использовать при объяснении правил.

5. На последующих этапах работы с правилами становится очевидным, что нормотворчество – это не только фиксация правила, но и дальнейшая работа с его объяснением, аргументацией. Разъяснение правила дает четкое представление о содержании и смысле использования правила на практике. С точки зрения говорения как вида речевой деятельности, обсуждение правила позволяет развивать лексические навыки говорения: обучающиеся составляют предложения и думают, какую лексику им следует использовать в своих объяснениях и комментариях к правилу. Обсуждение правила с точки зрения трех вопросов с вопросительным словом «почему?» Почему это важно? Почему это сложно? Почему это легко? Активизирует словарный запас и грамматику обучающихся.

Как работать с «правилами» на уроке английского языка?

Этапы работы по введению «правил общения» следующие:

1. Выбирается ценность, смысл которой обсуждается на иностранном или родном языках (в случае младших школьников) как основа предполагаемых правил.
2. Разрабатывается правило/набор правил на основе смысла выбранной ценности. Правила могут быть составлены в ходе совместной работы педагога и обучающихся или предложены педагогом для обсуждения.
3. Правило представляется на постере (одно правило – один постер). Постер может быть оформлен в виде картинки.
4. Создается жест или эмоция для правила, которые рекомендуется обсуждать вместе с ребятами, используя технику мозгового штурма.
5. Организуется беседа о причинах или следствиях использования правила посредством трех ключевых вопросов: Почему

это важно? Почему это сложно? Почему это легко? При обсуждении есть два пути: 1) обучающиеся отвечают на эти вопросы, работая в группе; 2) обучающиеся обсуждают подготовленный учителем материал. Время, затраченное на каждый вариант, будет разным. Все причинно-следственные связи должны быть зафиксированы на листе бумаги. Педагог выбирает, как обсудить правило: 1) отвечая на один из вопросов Почему это сложно?, например, или 2) отвечая на все три вопроса Почему это важно? Почему это сложно? Почему это легко?

6. Активизируется правило посредством выполнения упражнений, связанных с установлением причинно-следственных связей. Самое простое задание – это соединить две части предложения. В первой колонке дается правило, а во второй – разъяснение. Можно написать причины или следствия на карточках. Читая выбранное правило, учащиеся подбирают наиболее подходящую карточку с аргументом. Одним из наиболее эффективных упражнений является составление предложений условного наклонения. При построении аргументации посредством условного типа предложения «Если ..., то ...» меняется синтаксис, что заставляет обучающихся обдумать как структуру предложения с точки зрения грамматики, так и содержательное наполнение аргумента.
7. Выбирается серия уроков, которые педагог будет начинать с разработанных правил. Дети сами выбирают правила или педагог показывает постеры для дальнейшего обсуждения с разворачиванием ответа на вопросы: Почему важно выполнять правило? Почему трудно следовать правилу? Почему легко следовать правилу?
8. Работа с правилами организуется на каждом уроке в разных режимах. Можно задавать разные вопросы: Какое ваше любимое правило? Какие правила вам нравятся больше

всего? Какие правила вы помните? Какие правила вы бы порекомендовали другим учащимся? Обучающиеся обсуждают правило с любой аргументацией.

9. По окончании работы с одним набором правил, можно приступить к разработке новых правил, но при этом не забывать изученные. Освоенные правила повторяются не только устно, но и письменно. На уроке педагог дает задание написать одно из любимых правил с аргументацией, отвечая на вопрос Почему это важно?. Педагог может представить правило, а вариант аргументации предложить детям на выбор. Таким образом, учащиеся интегрируют лексику из разных правил, используя слова повторно, и закрепляют введенную лексику в рамках собственного словарного запаса.

В работе с младшими школьниками можно петь разные песни об использовании правил или смотреть видеоролики. Младшие школьники могут тренировать память посредством запоминания правил и легких с точки зрения иностранного языка аргументов. Например: *It's good to share! It's important to share because you learn how to be a good friend.* Перевод: *Хорошо, когда ты делишься. Важно уметь делиться, потому что ты учишься тому, как быть хорошим другом.* Важно помнить, что, реализуя нормотворчество в младшей школе недостаточно представить правило. С точки зрения актуализации воспитательного потенциала урока необходимо разъяснить ценность каждого правила (допустимо это сделать на родном языке) и обсудить с детьми то, как начать следовать правилам. Правило становится неотъемлемой частью специального языка инструкций и языковых команд на уроке в начальной школе.

Приведем пример практики использования правил на уроке английского языка (см. Таблица 1).

**Методика работы с правилами общения на уроке
(поэтапное представление с примерами)**

Этапы организации работы по разработке правила	Пример с указанием уровня обучения
<p>1. Выбирается ценность, смысл которой обсуждается на иностранном или родном языках.</p>	<p>(на примере учащихся 2 класса) Обсуждение организовано на русском языке. На старших этапах обучения беседа о ценности проводится на иностранном языке. Выбранная ценность – дружба. Обсуждение:</p> <p>Педагог: Что такое дружба?</p> <p>Ученик: Дружба – это когда ты помогаешь человеку.</p> <p>Ученик: Это когда можно рассказывать другу, что ты пожелаешь, или не рассказывать.</p> <p>Ученик: Дружба – это когда у тебя есть друг. Друг – это твое второе «Я». Только оно совсем другое. Друг – это когда на сердце тепло, просто потому что у тебя есть друг.</p> <p>Педагог: Замечательные идеи! Спасибо!</p> <p>Педагог: Что такое дружба на уроке?</p> <p>Ученик: Это когда ты помогаешь друг другу. Можешь через парту прошептать правильный ответ.</p> <p>Педагог: Может дружба проявляться, когда ты вместе с кем-то работаешь на уроке?</p> <p>Ученик: Да. При работе ты помогаешь.</p>

<p>2. Разрабатывается правило/ набор правил на основе смысла выбранной ценности.</p>	<p>(на примере обучающихся 2 класса) Обсуждение организовано на русском языке. На старших этапах обучения процесс разработки правила реализуется на иностранном языке.</p> <p>Педагог: А правило для урока можно вывести из нашего обсуждения?</p> <p>Ученик: Спокойно разговаривай! Если собеседник что-то не понимает, то посоветуй ему обратиться к учителю.</p> <p>Педагог: Это правило касается проявления дружбы на уроке?</p> <p>Ученик: Нет. Но можно тогда предложить «Помогай своему однокласснику»!</p> <p>Педагог: Отличная идея! Как это будет на английском языке? Давайте вместе построим это предложение.</p> <p>Педагог и ученики: Help your friend! Перевод: Помогай своему другу! Help your classmate! Перевод: Помогай своему однокласснику!</p> <p>Педагог: Еще какое-то правило можно вывести? Когда дружишь, как лучше работать на уроке индивидуально или вместе?</p> <p>Ученик: Вместе.</p> <p>Педагог: Почему?</p> <p>Ученики: Потому что ты помогаешь друг другу?</p> <p>Педагог: Можно вывести правило для урока о совместной работе?</p> <p>Ученики: Да.</p> <p>Педагог: Как это правило будет сформулировано?</p> <p>Ученик: Нужно работать вместе!</p> <p>Педагог: Великолепно звучит! А как вам такой сокращенный вариант: Работайте вместе!</p>
--	--

	<p>Ученики: Да. Очень хорошо!</p> <p>Педагог: Сформулируем на английском языке?</p> <p>Ученики: Yes. Work... Мы не знаем слово «вместе».</p> <p>Педагог: «together».</p> <p>Ученики: Work together! (Работайте вместе!)</p> <p>Педагог: Итак, у нас есть несколько правил. Какие?</p> <p>Ученики: Help your friend! Help your classmate! Work together! Перевод: Помогай своему другу! Помогай своему однокласснику! Работайте вместе!</p> <p>Педагог: Прекрасная работа! На каком правиле останавливаемся?</p> <p>Ученики: Work together!</p> <p>Перевод: Работайте вместе!</p>
<p>3. Правило представляется на постере (одно правило – один постер). Постер может быть оформлен в виде картинки.</p>	<p>Правило переносится на постер.</p>
<p>4. Создается жест или эмоция для правила, которые рекомендуются обсуждать вместе с ребятами, используя технику мозгового штурма.</p>	<p>(на примере обучающихся 2 класса) Обсуждение организовано на русском языке. На старших этапах выбор жестов и эмоций осуществляется на иностранном языке.</p> <p>В качестве эмоций и жестов для правила «Работайте вместе!» дети предлагают:</p> <p>1) вытираем лоб от усталости и соединяем две руки вместе; 2) хлопаем ладони о колени на слово «work» (работайте) и на слово «together» (вместе) соединяем руки вместе; 3) соединить две ладони; 4) средний охватывает указательный палец.</p>

<p>5. Организуется беседа о причинах или следствиях использования правила посредством трех ключевых вопросов Почему это важно? Почему это сложно? Почему это легко?</p>	<p>(На примере обучающихся 7 класса, среднего уровень языковой подготовки).</p> <p>Work together! Перевод: «Работайте вместе!»</p> <p>It's important to work together because you learn how to cooperate with people. It will help you in your future career.</p> <p>It's hard because you might not understand each other in the right way. You must be very careful about everything you are saying. Everyone wants to be the first and wants to speak. And when you work in a group with active and smart classmates you compete. So, you learn how to compete and respect.</p> <p>It's easy because you learn how to communicate in a pair or group. While communicating you can learn some new words from each other and use those words in a conversation through practice. Moreover, you help each other.</p> <p>Перевод: Важно работать вместе, потому что вы научитесь сотрудничать с людьми. Это поможет вам в вашей будущей карьере. Это сложно, потому что вы можете не понять друг друга, работая в команде. Вы должны быть очень внимательны в отношении всего, что говорите. Кроме того, работая в команде, все хотят быть первыми и высказаться. При работе в группе с активными и умными одноклассниками, идет соревнование. Таким образом, вы учитесь конкурировать и уважать партнеров в общении.</p> <p>Это легко, потому что вам легко общаться со своими друзьями. Во время общения вы можете узнать новые слова друг от друга и использовать эти слова в разговоре</p>
---	---

	на любую другую тему. Более того, при совместной работе друзья помогают.
<p>6. Активизируется правило посредством выполнения упражнений, связанных с установлением причинно-следственных связей правила.</p>	<p>(на примере обучающихся 5 класса) Приведем пример составления учащимися условных предложений.</p> <ul style="list-style-type: none"> – If you work together, you can help your best friend. – If you don't work together, it's difficult. When you don't understand the task or don't know the words, nobody helps you and you are afraid of asking your teacher for help. <p>Перевод:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Если вы работаете вместе, вы можете помочь своему лучшему другу. – Если ты работаешь один, то это сложно. Когда ты не понимаешь задание задачу или не знаешь слова, никто тебе не помогает, а к учителю за помощью обратиться ты боишься.
<p>7. Выбирается серия уроков, которые педагог будет начинать с разработанных правил.</p>	<p>(На примере обучающихся 5 класса). Педагог выбирает 6 уроков. Урок первый. Педагог: What rule would you like to talk about? Ученики: Listen carefully to each other! Ask questions! Respect your classmates! Педагог: Great! Let's take «Respect uor classmates»! Why is it difficult to respect your classmates? Ученик: It's difficult to respect your classmates because they aren't your friends or your classmates don't respect you. Перевод: Педагог: О каком правиле вы хотели бы поговорить? Ученики: Слушайте внимательно друг</p>

	<p>друга! Задавайте вопросы! Уважайте своих одноклассников!</p> <p>Педагог: Отлично! Давайте возьмем «Уважайте одноклассников»! Почему иногда трудно проявлять уважение к одноклассникам?</p> <p>Ученик: Трудно уважать своих одноклассников, потому что они не твои друзья или твои одноклассники не уважают тебя.</p>
<p>8. Работа с правилами организуется на каждом уроке в разных режимах.</p>	<p>(На примере обучающихся 5 класса).</p> <p>В начале каждого урока 5 минут уделяется обсуждению правил. Работа может быть организована фронтально, в парах, группах. Пример начала урока:</p> <ul style="list-style-type: none"> – What is your favourite rule? – My favourite rule is “Concentrate! – Why is it difficult to concentrate? – It’s difficult to concentrate because we have our English class after PE class. <p>Перевод:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Какое твое любимое правило? – Мое любимое правило «Концентрируйся»! – Почему трудно сконцентрироваться? – Потому что у нас обычно урок английского языка после физкультуры.
<p>9. Освоенные правила повторяются не только устно, но и письменно.</p>	<p>(На примере работы с учащимися 7 класса).</p> <p>Приведем пример задания на повторение правила «Ask questions!» Перевод: Задавайте вопросы! в письменной форме.</p> <p>Give your tips on how to respect your classmates. Prove that it is very important.</p> <p>Перевод: Дайте свои советы о том, как уважать своих одноклассников. Докажите, что это очень важно.</p>

Какие трудности возникают при использовании правил на уроках английского языка?

1. Слабоуспевающие учащиеся мало динамичны в изучении правил. Низкий уровень языковой подготовки не позволяет активизировать словарный запас обучающихся. Несформированность общеучебных умений выстраивать причинно-следственные связи нарушает логику аргументации к правилу.

2. Самая большая проблема для детей – это личностное воссоединение и интеграция с правилами. Следование выбранным правилам на любом уроке и в жизни – это критерий сформированности заявленной через правило ценности. Стоит особо отметить, что интеграция требует времени.

3. Некоторые правила не работают. Этот факт трудно выявить во время разработки правила. Дисфункция правила определяется в ходе работы с правилом.

Заключение. В настоящее время практика использования правил общения – это одно из актуальных направлений реализации средового подхода к уроку иностранного языка. Правила выстраивания эффективной коммуникации соответствует тем новым требованиям, которые предъявляют обновленные федеральные государственные образовательные стандарты, так как затрагивают самый важный, но трудно реализуемый потенциал урока – воспитательный. Практика использования правил на уроке как инструмент создания комфортной среды урока формируют у детей такие черты характера как дисциплинированность, организованность, уверенность в себе, сосредоточенность и уважение друг к другу.

Перспективы исследования воспитательного потенциала «среды» как педагогического вектора урока следующие: 1) определение практической значимости установленной в настоящей статье системы взаимосвязи средового подхода к уроку и компонентами «среды» в разрезе урока; 2) рассмотрение понятия «нормотворчество» в теории и практике; 3) изучение влияния деятельностного и эвристического подходов как методологических основ урока в системе

взаимосвязи с нормотворчеством; 4) разработка технологии применения нормотворчества с учетом специфики учебного предмета «Иностранный язык»; 5) выявление педагогических принципов и условий проявления субъектности участников учебного процесса в контексте нормотворчества; 6) определение педагогических принципов и условий профессиональной самореализации педагога и личной самореализации обучающихся в процессе нормотворчества.

Список литературы

1. Трофимова Г.С. О гуманистической образовательной парадигме // Парадигмы образования. Материалы научной сессии в рамках науч.-практ.конференции Парадигмы образования» 26 апреля 2006 г. / Под ред.д. п.н., проф. Г.С. Трофимовой. Ижевск: УдГУ, 2006. Т 1. 175 с.
2. Cambridge dictionary [Электронный ресурс]//URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/rule> (дата обращения: 09.07.2023).
3. Merriam-webster dictionary [Электронный ресурс]//URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/rule> (дата обращения: 09.07.2023).

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ЦЕНТРАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Рассмотрение гуманистической парадигмы в современном университете – это одно из важнейших направлений развития научной школы Г.С. Трофимовой, один из актуальных путей ее роста и совершенствования. Эта парадигма, основываясь на принципах гуманизма, направлена на всестороннее интеллектуальное и эмоциональное развитие студентов, акцентирует внимание на развитии личности, индивидуальном подходе к обучению и формировании благоприятной образовательной среды.

Идеи гуманизации и гуманитаризации проходят красной нитью в педагогическом творчестве профессора Г.С. Трофимовой: автор рассматривает гуманистический метапринцип как основополагающий в современной эдукологии, гуманитаризацию образования как способ вхождения человека в современный мир, возможности гуманизации образования средствами предметной дидактики, современные подходы к гуманитарной подготовке студентов университета, воспитательное значение гуманитарных проектов в образовательном контексте современного университета [7; 10; 11; 18; 23] и т. п.

Сущностью гуманистической парадигмы, по мнению Г.С. Трофимовой, является направленность на человека, что проявляется в значительной мере в гуманитарной подготовке студентов университета. Сущность гуманистической образовательной парадигмы проявляется по таким параметрам, как «самоактуализация (реализация себя в деятельности, творчестве, общении); ценностная ориентация (обретение духовно-нравственной основы в жизни); принятие ответственности за свой выбор, предвосхищение результата своей активности; открытость взаимодействию с другими и др.» [26, с.25].

Гуманистическая парадигма в современном университете направлена на создание условий, в которых каждый студент может максимально раскрыть свой потенциал и внести вклад в общество,

основанный на принципах гуманизма и этики. Примерами действенности гуманистической парадигмы могут служить различные образовательные программы, направленные на развитие лидерских качеств, курсы по личностному росту, а также инициативы по поддержке студенческого благополучия.

Одним из важных понятий при рассмотрении гуманистической парадигмы в действии является *гуманистическая центрация* педагога, то есть не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, избирательное служение их интересам [19]. Для того, чтобы сформировалась и развилась гуманистическая центрация педагога, по мнению Н.В. Белокрыловой, необходимо постепенно овладевать ценностными и технологическими аспектами принципов гуманизации педагогического взаимодействия [4]. Гуманистическое педагогическое взаимодействие – это всегда взаимодействие диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное. Оно обеспечивает не просто передачу некоторого содержания учебного процесса (оформленного в виде знаний, умений, навыков, способов действия и т. п.) от преподавателя обучающимся, но их совместный личностный рост [5].

Гуманистический подход в образовании, как справедливо отмечает С.С. Корнеенков, основывается на положении о совместной деятельности, сотрудничестве между личностью-индивидуальностью преподавателя и личностью-индивидуальностью обучаемого. Понятие «педагогическое сотрудничество», которое активно используется в педагогике с конца восьмидесятых годов, является направлением, противоположным авторитарно-императивной педагогике, это одно из возможных направлений демократизации и гуманизации педагогического процесса. Сотрудничество во время лекции и семинарских занятий позволяет вводить новые технологии обучения с многочисленными авторскими методиками [15].

Гуманистическая парадигма, обращающая большое внимание на саморазвитие студента и развитие его индивидуальных достоинств,

полностью меняет структуру обучения. Теперь студент перестает быть пассивным слушателем, а становится полноправным участником процесса обучения. Главной задачей преподавателя является заинтересовать студента в материале и направить его по правильному пути творческого осмысления нового материала [13].

Действенность гуманистической парадигмы проявляется в таких аспектах как индивидуализированный, насколько это возможно, подход к студентам, стремление преподавателей адаптировать образовательный процесс под их потребности и предоставить обучающимся максимальные возможности для их самореализации и личностного роста. Зачастую стимулятором личностного роста студентов может стать педагогическое сотрудничество, которое общепризнано в педагогике с конца 1980-х годов. Педагогика сотрудничества родилась как направление противоположное авторитарно-императивной педагогике и считается одним из возможных направлений демократизации и гуманизации педагогического процесса [21].

По мнению Копыловой Н.А. *педагогика сотрудничества* – это «гуманистическое направление педагогики, в котором главной по отношению к другим категориальным понятиям является категория «сотрудничество», выступающая как педагогическая ценность, формирующаяся в учебно-воспитательной системе» [14]. Вслед за автором, мы согласны с тем, что основными положениями педагогики сотрудничества являются следующие: отношение к обучению как творческому взаимодействию учителя и ученика; обучение без принуждения; идея трудной цели, когда перед обучающимся ставится сложная цель и внушается уверенность в ее достижении; самоанализ как часть индивидуального и коллективного подведения итогов деятельности обучающихся; относительно свободный выбор тем; творческое самоуправление обучающихся; личностный подход к обучению и воспитанию; сотрудничество преподавателей.

В мировой практике педагогику сотрудничества рассматривают как наиболее эффективный ответ традиционным методам современного обучения. Ярким примером педагогики сотрудничества служит подготовка курсового или дипломного проекта, когда контакт

«педагог – студент» – это целостный процесс по стимулированию познавательной активности студента с целью развития профессиональных навыков. В отечественной педагогической психологии широко применяется термин «учебное сотрудничество», поскольку он более деятельностно-ориентированный. Его суть заключается во всестороннем взаимодействии педагога с учащимися как при индивидуальной, так и при коллективной форме обучения [16].

Большое значение имеет также *гуманистическая центрация педагогов*, то есть их явно выраженная приверженность гуманистическим идеалам. Этим педагогов отличает внимательное и чуткое отношение ко всем обучающимся. Одним из выраженных, сформированных качеств педагога является качество реального педагогического гуманизма, которое характеризует способность личности на основании психологических и педагогических знаний подходить к воспитанию растущего человека, учитывая его индивидуальные способности и особенности его развития и характера, даже если они не полностью соответствуют общепринятым педагогическим нормам [3].

По мнению М.Н. Сираевой, гуманистическая функция образования традиционно связывается с эволюцией нравственных сил и способностей человека; с формированием личности и ее готовностью брать на себя ответственность в выстраивании эффективных отношений с социальной средой; с обеспечением потенциала для самореализации; с интеллектуальной и нравственной свободой личности; с созданием условий, необходимых для саморазвития, творчества, раскрытия духовного и нравственного потенциала личности [24; 25].

Одним из условий саморазвития студентов является их *внеаудиторная деятельность*, которая выступает в качестве структурного компонента гуманитарной образовательной среды вуза. Именно внеаудиторная деятельность рассматривается многими исследователями как средство развития личности, средство социализации и профессионального воспитания студентов. При определении понятия «внеаудиторная деятельность» важно подчеркнуть взаимообусловленный характер деятельности студентов и педагога, осуществление

деятельности в рамках образовательного пространства вуза, управляемый характер этой деятельности [2].

Внеаудиторная деятельность, на наш взгляд, имеет в настоящее время явно выраженный потенциал для индивидуализации обучения [8, 12], главным образом, посредством эффективного педагогического сотрудничества преподавателя со студентами, осуществляемого чаще всего посредством электронной почты или скайпа. Рассмотрим примеры плодотворного сотрудничества преподавателя магистратуры Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) со студентами по вопросу написания статей по тематике изучаемых лекционных курсов и выпускных квалификационных работ (ВКР) магистрантов педагогического и переводческого профилей.

Хотя **публикация научных статей** не является обязательным заданием для обучающихся, наличие публикаций, безусловно, приветствуется и повышает их шансы на более высокую оценку дипломных работ. Кроме этого, публикации важны для формирования портфолио для поступающих в аспирантуру. В любом случае, первая публикация – это проба пера обучающихся, которые, как правило, не имеют подобного опыта, и поэтому **педагогическое сопровождение** студентов, заинтересованных в написании статей для публикации, становится важным персонализированным и очень трудоемким процессом.

На первом этапе подобного **педагогического сотрудничества**, как правило, во время перерыва после лекции, преподаватель и студенты обсуждают концепцию статьи, которая может отражать одну из тем лекционного курса или содержание одного из параграфов их дипломной работы. Студенты объясняют, чем привлекательна для них определенная тематика, а преподаватель объясняет им, как именно придать этому материалу дискуссионный ракурс. Если студенты, как правило двое или трое, выражают желание попробовать написать статью, то преподаватель договаривается о том, кто будет вести переписку по всем связанным со статьей вопросам. Кроме этого, преподавателю желательно показать студентам пример статьи, так,

чтобы они посмотрели ее структуру, включающую аннотацию, ключевые слова, введение, обзор литературы, результаты исследования, дискуссию, выводы и список литературы. Как правило, для общего представления о формате статьи мы предлагаем студентам внимательно прочесть и проанализировать одну из статей из рубрики *научный дебют* нашего журнала Гуманитарного института СПбПУ *Вопросы методики преподавания в вузе*.

Когда ясна общая концепция статьи, начинается интенсивная переписка с главным автором по согласованию фрагментов статьи от каждого соавтора, по выстраиванию сущностных связей между фрагментами, по умеренному использованию цитирования и обсуждению отличий между оформлением сносок и цитат, а также по оформлению библиографии. Обсуждение этих аспектов, которое длится полтора-два месяца на реальном примере собственной публикации обучающихся, способствует их более качественной подготовке к написанию дипломной работы. Для максимальной пользы в плане личностного развития обучающимся рекомендуется начинать работу над статьей на первом курсе, так, чтобы она была опубликована ко времени защиты магистерской диссертации на втором курсе.

Наиболее проблемными аспектами статьи являются формулировки оптимального названия, которое не должно быть чрезмерно многословным; выбор ключевых слов с учетом частотности их использования в статье, описание актуальности исследования. Нужно также отметить, что многие студенты не осознают отличия аннотации от введения, и представляют в аннотации самые общие сведения по тематике статьи вместо краткого формулирования ее содержания. Аналогичная проблема возникает также с формулировкой выводов, которые зачастую нелогичны, не отражают сущностные аспекты статьи и не содержат перспективы дальнейшего развития темы. Отдельного рассмотрения требует также оформление таблиц и рисунков (графиков), которые при корректной подаче гармонизируют любую практико-ориентированную публикацию.

Совместная работа над статьей студентов и преподавателя – это взаимно обогащающий процесс, в котором студенты занимаются

интенсивной рефлексией по релевантным научным проблемам, а также узнают много формальных деталей по публикационной деятельности. Для преподавателя также возникают элементы новизны, которые интересно обдумать и, возможно, применить в дальнейшем для совершенствования лекционного курса и более качественного преподавания.

Например, при написании психолого-педагогической статьи по обучению в онлайн-формате [20] творческому коллективу пришлось разбираться с использованием неоднозначных психологических терминов *отстраненность* и *отрешенность*; при работе над статьей об обучении постредактированию машинного перевода [17] долго решали вопросы содержательного наполнения процесса обучения и необходимые типы заданий для студентов-лингвистов и студентов технических направлений; при работе над статьей об учебных стилях обучающихся [6] необходимо было четко сформулировать отличие учебных стилей от когнитивных, что было неочевидно; при обсуждении статьи о профессионально-значимых и личностных качествах преподавателя иностранного языка [9] было сложно выстроить иерархию его педагогических компетенций и т. п.

Все эти и другие психологические и педагогические проблемы представляют сложность не только для студентов, но и для самого преподавателя и требуют длительных раздумий, стимулирующих профессиональный рост всех участников педагогического сотрудничества. В дальнейшем в проведении своих лекционных и практических занятий творчески мыслящий преподаватель учтет выявленные в процессе дискуссий коннотации сложных терминов, проведет их обсуждение с новыми студентами, и, таким образом, усовершенствует и обогатит свои занятия.

Преподаватель и студенты фактически участвуют в равноправном диалоге, направленном на совместный поиск других смыслов. Диалоговое обучение, по мнению А.Р. Абдрафиковой, позволяет студенту и преподавателю раскрывать сущностные смыслы понимания друг друга. При этом происходит «замена педагогического воздействия преподавателя на студента, на личностное взаимодействие,

где оба становятся соавторами этого процесса. В диалоге с другим, со «значимым другим», происходят самоопределение, саморазвитие и преподавателя и студента, возникает отношение нового типа, сотрудничества и сотворчества, а традиционно сложившиеся отношения в системе «преподаватель – студент» изменяются» [1, с. 16].

Таким образом, нацеленность на участие студентов в публичной деятельности, их мотивированность на пути к академическому успеху и наиболее полной самореализации, являются основой для их плодотворного педагогического сотрудничества с преподавателем. Индивидуализированный подход преподавателя к авторам статей, стремление предоставить обучающимся максимальные возможности для их личностного роста – это, на наш взгляд, является одним из проявлений гуманистической центрации педагога, его подлинно гуманного отношения к обучающимся.

Гуманность отношения преподавателя к студенту может также проявляться в предоставлении ему дополнительных возможностей повышения оценки, если студент к этому стремится, и если это не противоречит установленным срокам и правилам проведения промежуточной аттестации учебного заведения. На зачете или экзамене преподаватель гуманистического толка готов задать студенту дополнительные вопросы по своей дисциплине, чтобы помочь студенту получить более высокий балл, даже если для этого нужно потратить собственное свободное время.

По мнению Г.С. Трофимовой, существует также возможность гуманизации образования средствами предметной дидактики [18]. Действительно, преподаватель иностранного языка, приверженный дидактической гуманизации своей дисциплины, может выполнить свою миссию за счет вдумчивого творческого использования программных учебных пособий по иностранному языку. Например, при использовании учебного пособия *Language Leader* [27] можно акцентировать такие гуманитарные темы как *подвижничество волонтеров, социальные последствия технократии, этические дилеммы бизнеса, инклюзивное образование, экологические проблемы, социальная реклама, уважение к явлениям культуры, границы гуманности*

и толерантности в отношении к преступникам и др. Социально-ориентированные воспитательные аспекты гуманистической направленности [22] актуализируются путем увлеченной интерактивной работы студентов по подготовке презентаций, эссе, диалогов, дебатов и т. п.

Гуманистическая центрация педагога проявляется, по нашему мнению, не только в плане взаимно обогащающего интеллектуального общения преподавателя со студентами, но и в плане тех больших, не учтенных в нагрузке, временных затрат, на которые готов пойти преподаватель-подвижник, стремящийся воспитать студентов-исследователей. Такой преподаватель способен привить студентам желание творить, нетривиально мыслить, критически рассматривать традиционные и инновационные аспекты педагогической науки и совершенствоваться в научном дискурсе.

Мы уверены, что именно таким гуманистически мыслящим педагогом была профессор Галина Сергеевна Трофимова, которая остается для нас примером научного подвижничества и подлинно человеческого отношения к обучающимся и коллегам. Именно поэтому она всегда была привержена гуманистической парадигме, которая стала ее миссией, жизненным кредо и стимулировала ее научный поиск. Глубокая благодарность ей за то, что она щедро делилась своим видением педагогического развития в ракурсе гуманистического подхода.

Список литературы

1. Абдрафикова А.Р. Гуманистическая парадигма современного педагогического образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. №2. С. 13–17.
2. Аكوпова М.А., Алмазова Н.И., Жук Л.Г., Савушкина Т.А. Гуманитарная составляющая образовательной среды в техническом вузе / М.А. Аكوпова [и др.]. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2011. 138 с.

3. Белокрылова Н.В. О методологической основе изучения проблемы развития гуманистической центрации у будущих педагогов. Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 11. № 32. С. 250–252.
4. Белокрылова Н.В. Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей: дисс..канд. пед. наук. 13.00.01. Ижевск, 2007. 168 с.
5. Белокрылова Н.В., Сираева М.Н., Трофимова Г. С. Гуманистическая центрация педагога: актуальность, теория, пути развития: монография. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2019. 128 с.
6. Березина П.С. Сравнительный анализ когнитивных и учебных стилей и их реализации обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 114–122.
7. Боброва Р.Р. Трофимова Галина Сергеевна. Библиографический указатель. URL: <http://lib.udsu.ru/WorkBy/trofimova/index.html>
8. Бурцева Т.А. Формирование социально значимых качеств личности студента во внеаудиторной деятельности вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2005. 139 с.
9. Галлямова А.Р., Карачева Е.А. Профессиональные и личностные качества современного преподавателя иностранного языка как ключевой фактор гуманистического образования // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 1. С. 117–129.
10. Гуманистический метапринцип как основополагающий в современной эдукологии / Г.С. Трофимова // Раннее языковое образование : состояние и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., (5–8 апр. 2001 г.). Ижевск, 2001. С. 214–216.
11. Гуманитаризация образования как способ вхождения человека в современный мир / Г.С. Трофимова // Развитие гуманитарных наук и гуманитарного образования в Уральском регионе : материалы науч.-практ. регион. конф. Ижевск, 2000. Ч. 1. С. 134–137.
12. Дружинина Р.В. Внеучебная деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки в вузе

- (на материале англ. яз.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб., 2010. 25с
13. Казданян С.Ш. Парадигма в высшем образовании как фактор повышения качества образовательного процесса // Гуманизация образования. № 6. 2016. С. 85–91.
 14. Копылова Н.А. Современный взгляд на педагогику сотрудничества и реализацию ее идей в практической деятельности образовательных учреждений. Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №19 (45). С. 367–373.
 15. Корнеенков С.С. Гуманистическая парадигма в системе высшего образования. Сибирский педагогический журнал. №. 7. 2011. С. 26–37.
 16. Мартынов В.В., Мартынова Н.В. Педагогика сотрудничества как образовательная технология в формировании творческих способностей студентов вуза в процессе реализации учебного проекта // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 3А. С. 447–0456. DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2020.38.52.098>.
 17. Московская К.Э. Обучение студентов лингвистического профиля постредактированию машинного перевода // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 1. С. 74–86.
 18. О возможности гуманизации образования средствами предметной дидактики / Г.С. Трофимова // VII Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2003. Т. 4. С. 12–13.
 19. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. Учеб. пособие для студентов психол. фак. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
 20. Пеньков И.А., Выродов С.С., Дьякова Д.М. Психолого-педагогические аспекты онлайн-обучения: проявление инфантилизма студентов в дистанционном режиме // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 1. С. 76–87.

21. Петрова Н.С., Петров А.Ю., Чумакова Л.А. Педагогика сотрудничества как современная форма взаимоотношений в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №. 61-3. С. 180–184.
22. Попова Н.В., Зиновьева О.В., Вдовина Е.К. Реализация социально-ориентированной воспитательной цели на занятии по иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 317–333. DOI: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-317-333>.
23. Попова Н.В., Трофимова Г.С. Воспитательное значение гуманитарных проектов в образовательном контексте современного университета // Гуманитарная образовательная среда технического вуза : Материалы Междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 11–13 мая 2016 г. / Отв. редактор Д.И. Кузнецов. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016. С. 114–116.
24. Сираева М.Н. Гуманитаризация высшего образования в условиях региональных вузов // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28494>.
25. Сираева М.Н. Проектирование гуманитарной образовательной среды в региональном вузе: монография. Ижевск: Удмуртский университет, 2022. 203 с.
26. Трофимова Г.С. Современные подходы к гуманитарной подготовке студентов университета. Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2012. Вып. 2. С. 25–29.
27. Cotton D., Falvey D., Kent S. Language Leader Intermediate. Pearson Education Limited, 2008. 188 p.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Актуальность формирования переводческой компетенции у студентов-нелингвистов.

В современных условиях на фоне разнообразных вызовов общения в поликультурной среде все более возрастающая роль иноязычной коммуникации в ходе реализации профессиональной деятельности современных специалистов в различных сферах народного хозяйства, культуры и науки заставляет педагогов и методистов задуматься о пересмотре подходов к профессионально ориентированному обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Сегодня все более остро ставится вопрос о необходимости обучения не только устной и письменной коммуникации на иностранном языке, целью чего является достижение выпускниками уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности [9], но и профессионально ориентированному (отраслевому) переводу [18].

На протяжении многих десятилетий в методике обучения иностранным языкам наблюдается доминирование коммуникативного подхода, в соответствии с которым в процессе формирования четырех базовых навыков владения иностранным языком – говорения, аудирования, чтения и письма – использование родного языка студентов не только не считается необходимым, но даже и нежелательным. Перевод на родной язык практически полностью исключается из процесса обучения. Многие сторонники этого подхода утверждают, что прибегать к переводу позволительно исключительно на начальных этапах обучения иностранному языку, тогда как на более продвинутых стадиях рекомендуется обходиться без использования перевода [12]. Российские и зарубежные методисты и преподаватели, использующие в своей работе коммуникативный

подход, убеждены, что перевод на родной язык может помешать студентам усваивать иностранный язык так называемым «естественным путем» и препятствует развитию мышления на изучаемом языке [25].

Традиционно в российских университетах на занятиях по иностранному языку перевод если и используется, то как вспомогательное средство обучения – например, для пояснения значения терминов и других лексических единиц и идиом, для контроля понимания студентами содержания прочитанных текстов и т. п. Представляется, что на современном этапе этого недостаточно, поскольку навыки перевода высоко востребованы в профессиональной деятельности специалистов в различных отраслях экономики.

Разумеется, проверенный десятилетиями коммуникативный подход в обучении иностранным языкам позволяет успешно добиваться хороших результатов в овладении навыками иноязычной коммуникации, однако недооценка роли перевода на родной и иностранный языки, и тем более его полное игнорирование в ходе обучения, представляется в корне неверным. Особенно актуально это для обучения иностранным языкам на последних курсах бакалавриата и в магистратуре, поскольку на этом уровне свободное владение профессиональным иностранным языком рассматривается как одна из важнейших универсальных компетенций.

Например, в требованиях последнего поколения Федеральных образовательных стандартов (ФГОС) высшего образования для бакалавриата по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика», 38.03.02 «Менеджмент» и 38.03.05 «Бизнес-информатика» в числе обязательных к формированию универсальных компетенций бакалавра присутствует УК-4, сформулированная следующим образом: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)». Упомянутая в стандартах «деловая коммуникация в письменной и устной форме» в настоящее время подразумевает не только письмо и говорение, но и осуществление переводческой деятельности, что подтверждает анализ трудовых функций сотрудников, работающих в сфере современной экономики,

управления, бизнес-информатики, инженерии. Выпускники данных направлений подготовки утверждают, что в ходе осуществляемой ими деловой коммуникации умение письменно переводить тексты по специальности с иностранного языка на русский и с русского на иностранный в настоящее время высоко востребовано. Проведенный в 2014 году опрос инженеров и менеджеров, работающих в российских и зарубежных компаниях, выявил, что 72 % опрошенных периодически используют в своей работе перевод как с иностранного языка на родной, так и с родного на иностранный, а 56 % постоянно прибегают к переводу при выполнении своих должностных обязанностей [17]. Десять лет спустя данные опроса выпускников данных направлений подготовки показывают, что ситуация не изменилась. Более того, сегодня в деятельности экономистов, менеджеров, юристов и специалистов целого ряда других специальностей высоко востребованы не только навыки письменного перевода, но и умение осуществлять зрительно-устный перевод, т. е. «перевод с листа» различного рода документов, деловой переписки и информационных сообщений [18].

В текстах Федеральных государственных образовательных стандартов для магистратуры также указывается, что выпускники должны быть способны использовать иностранный язык как средство деловой коммуникации.

Хотя напрямую навыки перевода в требованиях ФГОС не упоминаются, очевидно, что деловая коммуникация включают в себя и переводческие аспекты. На современном рынке труда стабильно высоким остается спрос на «специалистов с развитой компетенцией иноязычной межкультурной коммуникации в сфере профессиональной, в том числе и научно-технической коммуникации» [6, с. 30], которая включает и переводческие умения. В современном мире специалист в любой области знания должен быть способен не только читать, но и переводить рабочую документацию письменно и с листа, а порой и выполнять устный последовательный перевод на встречах и переговорах с зарубежными партнерами. Это доказывает тот факт, что перевод должен присутствовать в вузовском курсе иностранного

языка не только как вспомогательное средство обучения, но и как отдельный аспект, что, например, на протяжении многих лет реализуется в Московском государственном институте международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России) как в бакалавриате, так и в магистратуре. В связи с особым статусом этого известного университета, подчиняющегося Министерству иностранных дел, учебная нагрузка студентов предусматривает увеличенное количество часов первого иностранного языка (по сравнению со студентами-нелингвистами большинства остальных вузов), в связи с чем имеется возможность существенно усилить коммуникативную компетенцию переводческими аспектами.

Анализ трудовых функций сотрудников, работающих в сфере современной экономики, управления, бизнес-информатики, показывает, что в ходе деловой коммуникации умение письменно переводить тексты по специальности с английского языка на русский и с русского на английский является в настоящее время высоко востребованным. Востребованным в деятельности экономиста и менеджера оказывается и умение быстро и грамотно осуществлять зрительно-устный перевод, т. е. «перевод с листа» деловых документов и информационных сообщений [18].

Таким образом, все вышеизложенное позволяет утверждать, что языковая подготовка в любом современном вузе должна в обязательном порядке предусматривать формирование у выпускников всех специальностей переводческой компетенции, как одной из важнейших составляющих профессиональной иноязычной компетентности.

Особенно важным является формирование переводческой компетенции в магистратуре, поскольку многие ее выпускники в дальнейшем планируют продолжать обучение в аспирантуре. Во всех вузах, независимо от направления подготовки и научной специальности перевод оригинального текста на изучаемом иностранном языке традиционно включается как в программу вступительного

экзамена в аспирантуру, так и кандидатского минимума по иностранному языку. Соответственно, как справедливо указывают О.И. Крапивина и О.Г. Ветрова, если не включать переводческий аспект в содержание занятий по иностранному языку в магистратуре, «студенты будут недостаточно подготовлены к сдаче вступительного и кандидатского экзаменов» [8, с. 29].

Кроме того, при публикации научных статей в журналах и сборниках научных конференций на русском языке требуется изложение их основного содержания на иностранном языке в виде аннотации (англ. Abstract). Магистратура для многих студентов становится первой ступенью будущей научной карьеры, магистранты активно публикуют статьи, отражающие результаты научных исследований и проектных разработок, в том числе и на английском языке, и поэтому умение осуществлять полный и реферативный перевод научных текстов является высоко востребованным.

Таким образом, очевидно, что выпускники магистратуры должны обладать сформированной переводческой компетенцией, которая будет способствовать как готовности к реализации профессиональной деятельности в современном мире, так и успешному продолжению обучения в аспирантуре и успешной деятельности в научной сфере. В то же время необходимо учитывать, что целью обучения переводу как в магистратуре, так и в бакалавриате или специалитете лингвистических направлений подготовки является не обучение профессиональных переводчиков, а обогащение и расширение профессиональных компетенций студентов и повышение уровня практического владения всеми аспектами изучаемого иностранного языка.

Можно отметить, что, несмотря на доминирование в методике обучения иностранным языкам коммуникативного подхода, уже начиная с последних десятилетий прошлого века интерес методистов и преподавателей иностранного языка к обучению студентов переводу стал постепенно повышаться. Идеи о том, что изучение перевода может способствовать более эффективному усвоению иностранного

языка, и поэтому оно должно быть включено в курс обучения в вузе, высказывались в работах Д. Аткинсона (1987) [22], С.М. Гомес-Феррейра (1999) [4], Р. Попович (2001) [9], М.П. Одинцовой (2008) [12], В.П. Золотухиной (2011) [6] и других исследователей. Необходимость обучения переводу студентов нелингвистических направлений обосновывалась, в частности, в трудах Г.С. Трофимовой (2013, 2016) [14, 19], М.Е. Пахомкиной (2013) [13], О.И. Красавиной и О.Г. Ветровой (2014) [8], Н.Н. Гавриленко (2013, 2019, 2021) [3, 4, 5] и др. В последние годы эта тема активно разрабатывается в публикациях М.М. Степановой и В.С. Лукьяновой [18].

А. Дафф, указывая на то, что перевод используется в различных ситуациях билингвального общения и представляет собой один из естественных видов интеллектуальной деятельности современного человека, владеющего более чем одним языком, считает неприемлемым игнорировать его при изучении иностранного языка [24]. По обоснованному мнению Д. Аткинсона [22] и А. Даффа [24], использование переводческих упражнений в процессе обучения иностранному языку может сделать этот процесс более эффективным. Более того, как особый вид речевой деятельности, перевод способствует выработке таких важных умений и навыков, как точность, ясность формулировок и умение использовать различные варианты выражения мысли [24].

Как указывает М.П. Одинцова, перевод при обучении иностранным языкам представляет собой «одно из основных средств развития понимания» [12, с. 100]. На начальных стадиях обучения чтению иноязычного текста, подразумевающему одновременное зрительное восприятие написанного и его понимание, невозможно обойтись без перевода, поскольку только переведя прочитанное на родной язык, обучающийся сможет полностью понять смысл текста, преподаватель эффективно проконтролировать понимание. Таким образом, данный этап в ходе обучения иностранному языку является абсолютно необходимым при переходе к беспереводному чтению. Эту мысль поддерживает и М.Е. Пахомкина, утверждая, что «ни один курс обучения иностранному языку не может быть начат

без помощи перевода» [13, с. 101]. Это подтверждается и тем фактом, что большинство обучающихся, особенно на начальных этапах овладения иностранным языком, интуитивно стремится переводить лексические единицы и тексты на изучаемом иностранном языке на свой родной язык.

Перевод на занятиях по иностранному языку выступает средством совершенствования иноязычной компетенции обучаемых. Задания на перевод как на родной, так и на иностранный языки помогают успешному формированию и развитию навыков чтения, говорения, письма, способствуют лучшему усвоению и закреплению грамматических конструкций и правил, расширяют словарный запас студентов [23].

По мнению М.Е. Пахомкиной, перевод как одно из средств обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки способствует достижению всех основных целей обучения, в частности, коммуникативной, общеобразовательной и воспитательной [13]. Коммуникативная цель обучения переводу определяется тем, что решение задач коммуникации с применением иностранного языка требует перевода высказывания с одного языка на другой для решения учебных, рабочих или личных задач. Учебный перевод, таким образом, должен дополнять одноязычную языковую практику. Общеобразовательная цель перевода заключается в осознании студентами целого ряда сходств и различий между системами родного и иностранного языков. Важно указать на то, что в этом плане переводу принадлежит особая роль, поскольку традиционное обучение иностранным языкам на основе коммуникативного подхода направлено на усвоение системы одного лишь изучаемого языка, без сопоставления с родным. Воспитательная цель использования перевода как средства обучения иностранному языку заключается в формировании у студентов понимания того, что они способны выразить мысль на иностранном языке не менее эффективно, чем на родном [13]. Такое понимание помогает снятию психологического барьера, часто мешающего успешному изучению иностранного языка и его активному использованию в деловой и личной коммуникации.

Обучение письменному переводу в рамках формирования профессиональной переводческой компетенции.

Как уже указывалось выше, перевод в курсе обучения иностранному языку в бакалавриате, специалитете и магистратуре лингвистических направлений подготовки должен применяться не только как вспомогательное средство, способствующее эффективному развитию иноязычной компетенции. Одной из целей обучения иностранному языку должно стать формирование профессиональной переводческой компетенции.

Переводческая компетенция, по определению О.И. Красавиной и О.Г. Ветровой, представляет собой сложную и многомерную категорию, которая включает: квалификационные характеристики, необходимые для осуществления межязыковой и межкультурной коммуникации; владение приемами перевода; знание норм языка перевода и переводческих норм, определяющих выбор стратегии перевода; знание норм соответствующего стиля и жанра [8]. В состав переводческой компетенции авторы включают лингвистический, дискурсивный, коммуникативный, информационный и межкультурный компоненты [8, с. 29].

Как упоминалось выше, в таких вузах, как МГИМО МИД России, где языковой подготовке студентов всех специальностей уделяется повышенное внимание, вполне возможно реализовать формирование профессиональной переводческой компетенции в полном объеме. В других же вузах, где количество учебных часов, выделяемых программой на изучение иностранного языка, довольно мало, может быть вполне успешно реализовано формирование и развитие отдельных умений и навыков, входящих в данную компетенцию.

В практике обучения иностранному языку специальности студентов различных направлений подготовки традиционно используется такой вид учебных заданий, как перевод различного рода текстов по основной специальности обучаемых. Многолетний опыт применения подобных заданий на письменный перевод свидетельствует о том, что данный вид учебной работы является эффективным средством формирования и развития общей иноязычной компетенции студентов [17]. Перевод с иностранного на родной язык,

как указывалось выше, выступает одним из наиболее эффективных средств развития навыков понимания иноязычного текста [12]. Выполнение письменного перевода на родной язык позволяет акцентировать внимание студентов на специальной терминологии, новых лексических и фразеологических единицах, вызывающих трудности особенностях грамматического строя иностранного языка.

Помимо традиционно практикуемого письменного перевода текстов с иностранного языка на родной, на занятиях по иностранному языку, особенно на последнем курсе бакалавриата и в магистратуре, следует давать задания и на другие виды перевода: с родного на иностранный, зрительно-устный и последовательный, полный и реферативный и др.

Перевод с родного языка на иностранный позволяет сфокусировать внимание на структурах изучаемого языка, эффективно расширить активный словарный запас, потренироваться в использовании разнообразных средств выражения мысли на изучаемом языке. Важно отметить, что перевод с иностранного языка на родной и с родного на иностранный при обучении студентов лингвистических направлений подготовки выполняют разные дидактические задачи. Перевод на родной язык является средством развития навыков понимания иноязычного текста, а с родного на иностранный служит инструментом развития навыков письма и говорения, т. е. синтеза речи на иностранном языке.

Тексты, предлагаемые для перевода, могут варьироваться по степени трудности и должны подбираться с учетом уровня владения иностранным языком как учебной группы в целом, так и отдельных студентов. Предлагаемые на перевод тексты должны быть интересными для студентов, стимулирующими мышление и интерес к изучаемому иностранному языку и переводу, а также основной специальности. Например, при обучении профессионально ориентированному переводу в группах экономистов и менеджеров в Одцовском филиале МГИМО МИД России на третьем курсе бакалавриата ведется обучение переводу текстов энциклопедического и информационно-новостного характера, на четвертом курсе – текстов

энциклопедического, информационно-новостного и аналитического характера [17]. Направление перевода, как правило, – с английского языка на русский, однако для закрепления терминологии и специальной лексики используются (особенно в более сильных по уровню языковой подготовки группах) и упражнения на перевод с русского языка на английский. Лексико-тематический материал курса по профессионально ориентированному переводу подбирается в соответствии с разделами лексико-тематического курса по английскому языку специальности (English for Specific Purposes, ESP), темы которого, в свою очередь, соответствуют актуальным аспектам международной экономики и управления.

Помимо полного перевода текстов можно предлагать задания на реферативный и выборочный перевод, составление аннотаций к иноязычным текстам на русском языке и русскоязычным – на иностранном, выделение и перевод ключевых слов, а также составление глоссариев [17].

Упражнения на адаптивное транскодирование как один из видов перевода, доказали свою эффективность при обучении иностранному языку и переводу. Адаптивное транскодирование подразумевает, что информация, содержащаяся в оригинальном тексте, не просто передается на языке перевода, но определенным образом трансформируется и адаптируется в соответствии с поставленными задачами [17]. На занятиях такие упражнения реализуются следующим образом: студенты читают оригинальные статьи по своей основной специальности на иностранном языке, а затем передают основной смысл прочитанного на родном языке. Подобная работа может вестись индивидуально, в парах, или в небольших группах из 3–4 человек. При выполнении студентами этого задания необходимо внимательно следить за правильностью речи на языке перевода, обращать внимание студентов на сложные грамматические конструкции, фразеологию, стилевые характеристики текстов оригинала и перевода. Использование упражнений на адаптивное транскодирование является полезным для обучения навыкам перефразирования, использования синонимов, применения лексических замен и описательного

перевода в случае невозможности найти полный эквивалент переводимой единицы исходного языка. Рекомендуемый объем статей для работы на занятии – не более полутора или двух страниц, тогда как для самостоятельной работы дома следует предлагать более объемные тексты.

Несмотря на то, что перевод традиционно считается индивидуальным видом деятельности, можно использовать и групповые упражнения, в которых задействуются навыки перевода. Например, группе студентов из 3–5 человек можно предложить текст для перевода, разбив его на отдельные фрагменты по числу студентов. Каждый переводит свой отрывок текста, а затем студенты соединяют переводы воедино, следя за тем, чтобы на протяжении всего текста перевода использовались единые варианты передачи имен собственных, многозначных терминов, выдерживался единый стиль. Выполнение данного задания требует обсуждения предлагаемых переводческих решений внутри группы с целью выбора оптимальных вариантов перевода. Описанное упражнение способствует формированию у студентов рефлексии, критического отношения к своему труду и труду коллег, выработке умений оценки качества перевода.

По утверждению М.Е. Пахомкиной, эффективными приемами обучения навыкам перевода являются не только перевод оригинальных текстов на родной язык, но и их обратный перевод с последующим анализом допущенных ошибок, калек, отклонений от стандартов письменной речи в сфере научного и делового стиля общения [13]. Упражнение на обратный перевод заключается в том, что студенты переводят тексты небольшого объема с иностранного языка на родной, а затем меняются переводами и переводят с родного на иностранный текст перевода, выполненный своим одноклассником. После этого они сравнивают получившиеся тексты обратных переводов с оригинальным текстом, находят отличия, допущенные ошибки, стараются объяснить их причины. Здесь важно обратить внимание студентов на то, что, благодаря возможностям человеческого языка, одну и ту же мысль можно выразить различными средствами, и поэтому не может быть какого-то идеального, «эталонного» перевода.

Интересными и полезными являются упражнения на сравнение вариантов перевода одного и того же текста. Студенты индивидуально переводят же текст, а затем происходит обсуждение и сравнение переводов, обсуждаются предложенные переводческие решения, выбираются наиболее интересные и оптимальные варианты. Вариантом этого упражнения может стать сравнение переводов, выполненных переводчиком-человеком и программой машинного перевода, или же двумя разными программами машинного перевода.

Полезными признаются также задания на редактирование уже готовых переводов, выполненных другими студентами, программами машинного перевода или с помощью систем искусственного интеллекта. Выполнение таких заданий помогает научиться анализировать тексты переводов, сравнивать использованные языковые средства на родном и иностранном языках. Упражнение на редактирование «плохих» переводов заключается в том, что студенты получают оригинальные тексты на одном языке и их переводы на другой, в которых допущены различного рода ошибки и неточности. Задача студента состоит в том, чтобы выявить и исправить эти ошибки. В ходе обсуждения рекомендуется обращать внимание студентов и на причины допущенных переводчиками-людьми ошибок, с целью их предотвращения в будущем. Выполнение таких заданий также учит студентов не слишком полагаться на возможности систем машинного перевода и искусственного интеллекта, которые допускают довольно значительные ошибки при переводе, которые требуют обязательно исправления человеком.

При обсуждении обучения переводу в современных условиях нельзя не остановиться на проблеме машинного перевода и перевода с помощью систем искусственного интеллекта – ChatGPT и его аналогами. Бурное развитие информационных технологий, общедоступность бесплатных программ машинного перевода, таких как «Яндекс переводчик», Google Translate, DeepL создание соответствующих приложений для мобильных телефонов и планшетных компьютеров привело к тому, что сегодня практически каждый студент регулярно использует подобные инструменты как в ходе изучения

иностранный язык, так и для решения различных практических задач. В последние годы студенты активно используют ChatGPT и другие подобные системы искусственного интеллекта. Сегодня преподавателям приходится учитывать это и при организации процесса обучения иностранному языку в вузе. Запретить студентам пользоваться современными средствами машинного перевода невозможно и даже и не имеет смысла. В настоящее время актуальным является обучение наиболее эффективному и рациональному использованию этих средств.

При освоении навыков перевода студенты должны быть ознакомлены с необходимыми в настоящее время переводческими инструментами, например, двуязычными и моноязычными словарями, системой интернет-поиска. Обучающие должны научиться грамотно и корректно обращаться с системами автоматического перевода и чат-ботами с целью предотвратить и исключить актуальную на сегодняшний день проблему академического мошенничества.

Один из наиболее популярных онлайн-переводчиков на сегодняшний день – это Google Translate. Эта программа, помимо перевода с одного языка на другой, предлагает ряд полезных инструментов, в частности, Translated Search, Translator Toolkit и Tools and Resources. Студентам необходимо показать данные инструменты и ознакомить с их возможностями. То же самое касается и других любимых студентами систем машинного перевода – «Яндекс переводчик» и DeepL. Использование систем машинного перевода в качестве вспомогательных переводческих инструментов поможет наглядно продемонстрировать студентам как преимущества машинного перевода, так и его недостатки [17]. Полезным является и демонстрация того, как системы искусственного интеллекта далеко не идеально справляются с переводом, какие они делают ошибки и какие возникают «галлюцинации», когда система, например, добавляет в перевод то, чего не было в оригинале.

По нашему опыту, одним из наиболее эффективных упражнений с использованием средств машинного перевода является сравнение результатов перевода одного и того же текста человеком и «роботом».

Упражнения на редактирование машинных переводов развивают навыки поиска и обнаружения грамматических, лексических и стилистических ошибок, способствуют улучшению навыков как перевода, так и письменной речи на родном и иностранном языках.

Введение элементов устного перевода при обучении студентов-нелингвистов.

При обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки акцент, как правило, делается на письменном переводе или переводе с листа (зрительно-устном переводе). В то же время в реальной профессиональной деятельности многим специалистам, владеющим иностранным языком, приходится время от времени сталкиваться и с необходимостью устного последовательного перевода – например, при встречах и переговорах с иностранными коллегами, партнерами, поставщиками и т. п. Поэтому при обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки, особенно на продвинутых этапах, можно рекомендовать включение в программу и элементов устного последовательного перевода. Начинать можно с перевода отдельных фраз – например, в диалогах, а затем переходить и к более продолжительным высказываниям.

В.П. Золотухина при обучении переводу магистрантов технических направлений предлагает им упражнения на устный последовательный технический перевод, что включает в себя технический, психологический, аналитический, коррекционный и коммуникативный аспекты [6].

В рамках технического аспекта обучающиеся знакомятся с последовательностью этапов и задач, стоящих перед устным переводчиком в сфере современной науки и технологии. Студентов следует ознакомить с техникой устного последовательного перевода, используемыми переводческими приемами (компрессией, добавлением, генерализацией, конкретизацией и др.). Психологический аспект связан со спецификой устного последовательного перевода как сложного вида речевой деятельности. Этот аспект подразумевает и определенную психологическую подготовку студента к публичному

выступлению, снятие «боязни сцены», преодоление «сценического волнения». Студентам целесообразно дать общее понятие о базовых психологических механизмах и когнитивных функциях, задействованных в ходе реализации переводческой деятельности, в первую очередь, памяти, внимания и т. д. Аналитический аспект включает анализ переводимого текста, в том числе степень сложности его синтаксической организации, наличие терминов, реалий, стилистические особенности. Коррекционный аспект подразумевает анализ допущенных при переводе ошибок, их исправление, выявление их причин, общую оценку качества перевода. Коммуникативный аспект устного последовательного перевода связан с осуществлением переводчиком эффективной коммуникации со всеми участвующими в процессе сторонами – говорящим, слушающим, аудиторией, заказчиками и др. [6].

Элементы устного последовательного перевода можно практиковать на каждом занятии со студентами неязыковых направлений подготовки, начиная с перевода отдельных слов и выражений, изучаемых в рамках конкретной темы, и до перевода развернутых высказываний. Источниками переводимых высказываний могут выступать преподаватель, студенты той же группы, аутентичные аудио- и видеозаписи. Такая работа по формированию умений устного последовательного перевода способствует не только развитию переводческой компетенции, но и развивает навыки аудирования и понимания устной речи на изучаемом иностранном языке.

Обучение профессионально ориентированному переводу студентов неязыковых направлений подготовки, как указывалось выше, является в настоящее время высоко актуальным, поскольку в рамках своей профессиональной деятельности будущим специалистам в разных сферах современной экономики придется пользоваться изучаемым иностранным языком – прежде всего для работы, которая включает в себя и перевод профессионально ориентированных текстов. Кроме того, необходимость подготовки разнопрофильных специалистов, способных оказывать услуги в области языкового обеспечения, в том числе и осуществлять устный последовательный

перевод, подтверждается и лингвистами, но и организаторами международных мероприятий [6].

Обучение зрительно-устному переводу студентов нелингвистических направлений подготовки.

На сегодняшний день практика обучения отраслевому, или профессионально ориентированному переводу показывает, что для студентов, приобретающих навыки перевода в рамках дисциплины «Иностранный язык», одним из наиболее сложных моментов является формирование навыков зрительно-устного перевода, или же «перевода с листа». При этом профессионалы, работающие в таких сферах, как экономика, менеджмент, юриспруденция и др., отмечают важность наличия этого навыка у специалиста и его практическую востребованность в ежедневной работе. Таким образом, важность обучения этому виду перевода не подлежит сомнению. В то же время нельзя не отметить, что в рамках программы обучения лингвистов, т. е. профессиональных переводчиков перевод с листа многими методистами рассматривается только как подготовительная ступень к освоению синхронного перевода [16], а для студентов неязыковых направлений подготовки тогда как этот вид перевода является частью обязательной дисциплины «Иностранный язык», и обучению ему уделяется особое внимание.

По определению Л.Л. Нелюбина, «зрительно-устный перевод» или «перевод с листа» (англ. Sight Translation) представляет собой «устный перевод письменного текста», в соответствии с которым «исходный язык (ИЯ) употребляется в письменной форме, а переводящий язык (ПЯ) – в устной» [11, с. 153]. При осуществлении перевода с листа переводчику предъявляется незнакомый текст, и, после минутного ознакомления (или даже вообще без предварительного ознакомления) с содержанием текста, он переводит этот текст вслух [21]. Перевод с листа может быть полным или сокращенным, подаваемым в форме интерпретации, с предварительной подготовкой или без нее.

По мнению ряда известных отечественных и зарубежных исследователей, таких как И.С. Алексеева [1], В.В. Сдобников [15],

С.С. Фраш [20], В.Н. Бабаян [2], в современных экономических условиях перевод с листа как самостоятельный вид переводческой деятельности имеет широкое распространение. Этот факт служит серьезным аргументом в пользу включения перевода с листа в программу обучения специалистов различных направлений подготовки.

Будучи обособленным, самостоятельным видом устного перевода, перевод с листа требует специальной подготовки, особенно когда речь идет о студентах неязыковых вузов, начинающих свое знакомство с переводом после освоения общего иностранного языка на предыдущих ступенях обучения без какой-либо переводческой базы, поскольку, как указывалось выше, предпочтение отдается коммуникативному подходу к обучению, не предусматривающему применение перевода.

Большинство исследователей в области методики обучения переводу с листа рассматривают положительные и отрицательные моменты при формировании переводческого навыка – например, такие, как зрительная опора (текст) как фактор, одновременно облегчающий и усложняющий процесс перевода [20], и часто приравнивают перевод с листа по сложности к синхронному переводу [15].

Среди факторов, усложняющих осуществление перевода с листа, можно отметить необходимость выполнения следующих требований:

- 1) сохранять ритм и равномерный темп речи, избегать пауз, повторов и исправлений, чтобы создать впечатление чтения заранее переведенного текста [25];
- 2) обеспечивать повышенную скорость чтения (около 200 слов в минуту при средней скорости говорения 100 слов в минуту);
- 3) одновременно читать, переводить и проговаривать свой перевод;
- 4) членить текст или объединять фразы и предложения на такие отрезки, которые могут быть успешно переведены [7].

На начальном этапе обучения зрительно-устному переводу требование о плавности речи и равномерном темпе говорения рекомендуется вводить не сразу. Разумеется, студентам необходимо сообщить

о желательности выдерживать равномерный темп, однако, в силу того, что у студентов нелингвистической направленности подготовки отсутствует та переводческая база, которая имеется у студентов-лингвистов, с первых дней вводить такое требование и тем более наказывать за его несоблюдение бессмысленно. В то же время всегда есть возможность поощрять тех студентов, у которых получается данное требование выполнять. Поэтому первые два-три месяца работа должна быть ориентирована на работу обучаемых с текстом, а не на реципиента переводного текста.

Выполнение второго пункта о необходимости быстро читать у студентов нелингвистических направлений подготовки также происходит медленнее, чем у студентов-лингвистов, и тем не менее, при должной тренировке и оно становится реальным.

Необходимость одновременно читать, переводить и проговаривать свой перевод часто выявляет неожиданные ошибки, вызванные торопливостью и невнимательностью, когда студент неверно прочитывает то или иное слово, что приводит к искажению всего смысла высказывания. Например: *Protectionism exists* (вместо *exists*) *in many different forms...* Подобные ошибки вызваны стремлением и одновременной неготовностью к быстрому чтению, и в результате механического прочитывания студент часто просто не успевает осмыслить значение прочитанного отрывка текста. Как показывает опыт, по мере постоянных тренировок подобных ошибок становится все меньше.

Выполнение четвертого требования во многих случаях становится одним из самых сложных, поскольку способность студентов осуществлять качественный перевод в значительной степени зависит от сформированности у них грамматических навыков. Если терминологические единицы из своей сферы знаний они воспринимают и опознают достаточно эффективно, то понять сложный синтаксис для студентов часто представляется затруднительным. Например, довольно сложными для понимания и перевода оказываются конструкции с придаточными предложениями, соединяющимися с главной частью союзами *while, as, given, with, if, whether*.

Существует также ряд факторов, которые могут облегчить переводческую задачу при зрительно-устном переводе. Среди них можно назвать следующие:

- 1) возможность получить некоторое время для подготовки, чтобы прочесть и понять текст до начала перевода;
- 2) возможность самостоятельно определять темп перевода [21];
- 3) наличие зрительной опоры, позволяющей воспринимать следующий отрезок оригинала;
- 4) зрительное восприятие прецизионной информации (например, даты, цифры, названия стран и городов, имена и фамилии, должности, титулы) [10], что значительно облегчает перевод и способствует его точности.

Исходя из определения самого понятия зрительно-устного перевода и учитывая указанные выше его типологические характеристики, а также предъявляемые требования к его осуществлению, очевидно, что обучение данному виду переводческой деятельности должно проходить в несколько этапов. Приведем пример того, как это реализуется в Одинцовском филиале МГИМО МИД России.

В рамках учебного процесса в МГИМО МИД России перевод является одним из аспектов, на работу над которым на третьем и четвертом курсах бакалавриата отводится четыре академических часа в неделю из десяти выделяемых на освоение дисциплины «Профессионально ориентированный иностранный язык». Владение навыками зрительно-устного перевода с листа студенты должны продемонстрировать на зачетах и курсовых экзаменах на третьем и четвертом курсах, а также на государственном аттестационном экзамене по иностранному языку в конце четвертого курса. При прохождении промежуточной и итоговой аттестации студенты должны осуществить перевод с листа профессионально ориентированного текста по пройденным темам с английского языка на русский. На итоговом экзамене по учебной дисциплине «Профессионально ориентированный иностранный язык» студент делает зрительно-устный перевод текста объемом приблизительно 800–1000 печатных

знаков по тематике своей основной специальности с английского языка на русский.

Наблюдения за процессом обучения переводу в Одинцовском филиале МГИМО МИД России и полученные за несколько лет данные промежуточного и итогового контроля позволяют утверждать, что студенты, обучающиеся, в частности, по специальностям «Экономика» и «Менеджмент», в достаточно высокой степени владеющие навыками лексического и грамматического оформления речи на родном и иностранном языках, далеко не всегда демонстрируют адекватное речевое поведение в ситуациях переводческой деятельности. Это, на наш взгляд, связано с наличием трудностей ориентировки в условиях переводческой ситуации, недостаточно ясной формулировкой переводческой задачи и не всегда удачным выбором способа ее решения.

Как показывают наблюдения, имеется две группы проблем, возникающие у студентов при переводе с листа, которые затрудняют формирование навыка этого вида перевода: внеязыковые и языковые.

К внеязыковым факторам можно отнести следующие:

- недостаточная стрессоустойчивость;
- недостаточная концентрация внимания, отвлекаемость, невнимательность при чтении;
- отсутствие важных фоновых знаний и знаний предметной области;
- отсутствие навыков выразительного чтения.

К языковым проблемам следует отнести следующие:

- недостаточное владение профессиональной терминологией в рамках изучаемых тем;
- несовпадение грамматического строя исходного и переводящего языков, что вызывает у ряда студентов проблемы с ориентированием в синтаксическом порядке созданного на иностранном языке текста;

- незнание встречающихся в тексте устойчивых выражений;
- трудности с пониманием значения и сути стилистически окрашенной лексики.

При разработке программы обучения переводу для студентов экономических и управленческих направлений подготовки в Одинцовском филиале МГИМО МИД России в первом семестре изучения перевода (т. е. в пятом семестре программы бакалавриата) было принято решение остановиться на темах, которые частично охватывают темы из курса профессионально-ориентированного иностранного языка. На основании предложенного Н.Н. Гавриленко интегративного подхода к обучению отраслевому переводу [4], в качестве базового учебного материала отбираются тексты энциклопедического характера. Они используются как «введение в тему», для работы базового словаря и базовых конструкций, а также для объяснения студентам тех или иных реалий, событий, понятий и концепций из сферы экономики и управления. После этого студентам предлагается работа с актуальными текстами новостного и аналитического характера. Все тексты дополняются предпереводческими, переводческими и постпереводческими упражнениями. Важным является обеспечение соответствия материалов реальному уровню языковой подготовки студентов. Для этого отбирается необходимый языковой минимум с целью первичной переводческой отработки, и как только группа его осваивает, происходит расширение и постепенное усложнение материала, предлагаемого на перевод. В рамках каждой темы делается акцент на освоение базовой терминологической лексики. Такой подход позволяет контролировать процесс и перераспределять силы студентов, расставляя акценты на отработку самых сложных для группы мест.

Важным условием в практике обучения зрительно-устному переводу, как, впрочем, и любому другому виду перевода, должен стать отказ от требования жестких эквивалентных соответствий по принципу «исходное слово» – «переводящее слово» без учета конкретного контекста. Опасность такого подхода заключается в том, что в результате абсолютизации словарных эквивалентов студент

не сможет «привязать» ту или иную формулировку как соответствие в конкретном контексте, и в результате его перевод пострадает от неадекватного использования той или иной лексемы, что может быть рассмотрено экзаменаторами как некорректный перенос соответствий из одного контекста в другой. Рекомендуется заучивать переводческие эквиваленты обязательно в контексте определенной коммуникативной ситуации. Например, очень популярное сегодня слово *sustainable* переводится по-разному в зависимости от контекста: *sustainable development* – «устойчивое развитие», а *sustainable packaging* – «экологичная упаковка».

Практика обучения показала, что именно этот способ является более эффективным и обеспечивающим прочное запоминание студентами лексических переводческих соответствий.

Таким образом, процесс обучения профессионально ориентированному переводу с листа очень интересен, хотя и непросто, особенно при обучении студентов неязыковых вузов. В результате его происходит формирование навыков и умений, необходимых для осуществления переводческой деятельности в рамках основной профессии, овладение обучающимися навыками и умениями одновременного чтения, адекватного понимания содержания прочитанного и корректной передачи с иностранного языка на родной.

Заключение

Одним из результатов освоения дисциплины «Иностранный язык» должно стать формирование у выпускника любого направления подготовки профессиональной переводческой компетенции. Это достигается с учетом всех особенностей и факторов, как положительно, так и отрицательно влияющих на обучение всем видам перевода. Для эффективного обучения переводу от преподавателей и методистов требуется четкое и грамотное построение курса, с учетом необходимости обучения переводу современных англоязычных текстов профессионального дискурса, отличающихся сложным синтаксисом, наличием специальной терминологии, профессиональных и дискурсивных метафор и реалий.

Опыт практической работы обучению переводу студентов лингвистических специальностей МГИМО МИД России свидетельствует о том, что формирование переводческих навыков способствует повышению компетенции студентов в области как иностранного языка, так и основной специальности, расширению их общего и профессионального кругозора, и кроме того, дает им дополнительный инструмент, высоко востребованный при работе по основной специальности. Наличие переводческого аспекта в программе обучения иностранным языкам является на современном этапе необходимым условием обеспечения конкурентоспособности выпускников в условиях динамично меняющегося мира.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М.: Академия, 2004. 352 с.
2. Бабаян В.Н., Богданова О.Ю. Обучение переводу с листа как самостоятельному виду деятельности в сфере профессиональной коммуникации // Ярославский педагогический Вестник. 2021. № 4 (121). С. 42–49.
3. Гавриленко Н.Н. Междисциплинарный подход к обучению отраслевому переводу // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 29. С. 12–23.
4. Гавриленко Н. Н. Основы дидактики переводческой деятельности. М.: Флинта, 2021. 560 с.
5. Гавриленко Н.Н. Роль перевода в процессе подготовки специалистов неязыкового профиля // Вестник МГЛУ. 2013. Вып. 12 (672). С. 153–161.
6. Золотухина В.П. Обучение студентов неязыковых специальностей устному научно-техническому переводу // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2011. Том 2. № 5. С. 30–32.
7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Курс лекций. М.: ЭТС, 1999. 192 с.

8. Красавина О.И., Ветрова О.Г. Двухуровневое формирование переводческой компетенции студентов технического вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 1 (191). С. 28–35.
9. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 121–129.
10. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. 206 с.
11. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта. Наука, 2009. 320 с.
12. Одинцова М.П. Перевод как средство развития речевых навыков студентов неязыковых специальностей // Вестник Югорского государственного университета. 2008. № 1(8). С. 100–101.
13. Пахомкина М.Е. Роль перевода в преподавании иностранного языка в магистратуре // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2013. № 10 (147). С. 99–103.
14. Попова Н.В., Трофимова Г.С. Воспитательное значение гуманитарных проектов в образовательном контексте современного университета // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: Материалы междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 11–13 мая 2016 г. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016. С. 114–116.
15. Сдобников В.В. Системный подход к подготовке переводчиков // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки, 2023. 16(7). С. 1153–1164.
16. Синева Ю.О., Крапивкина О.А. К вопросу формирования переводческой компетенции студентов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (на примере перевода с листа) // Вестник ИрГТУ. 2014. № 12 (95). С. 448–452.
17. Степанова М.М. Переводческие аспекты обучения иностранному языку магистрантов нелингвистического профиля // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. № 3 (17). С. 318–326.

18. Степанова М.М., Лукьянова В.С. Формирование переводческой компетенции у студентов-экономистов при обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 191. С. 38–48.
19. Степанова М.М., Трофимова Г.С., Ларина А.С. Техника вербализации при обучении иностранному языку в нелингвистической магистратуре // Наука и образование в XXI веке. Сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. 30 сентября 2013 г. Ч. 15. Тамбов, 2013. С. 105–106.
20. Фраш С.С., Максютин О.В. Перевод с листа как самостоятельный вид перевода // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4(94). С. 76–81.
21. Швейцер А.Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). М.: URSS, 2019. 215 с.
22. Atkinson D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, Oxford, 41:4, 1987.
23. Dagiliene I. Translation as a Learning Method in English Language Teaching // *Kalbu Studijos*. 21 NR. *Studies About Languages*, 21, 2012. P. 124-129.
24. Duff A. *Translation*. - Oxford: Oxford University Press, 1996.
25. Gomes Ferreira S.M. Following the Paths of Translation in Language Teaching: From Disregard in the Past Decades to Revival Towards the 21st Century // *Cadernos de Cadernos de Tradução*, 1:4, 1999. P. 355–371
26. Popovic R. The place of translation in Language Teaching // *Bridges*. 5. 2001. P. 3–8.

ПРОЦЕСС ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ В УДМУРТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Сегодня многие ученые говорят о том, что прогресс зависит от Человека, уровня его культуры, образованности, профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность, по мнению Б.С. Гершунского, определяется «уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу» [1].

Образованность – это способность максимально обогащать и развивать свой образовательный потенциал, определяя, насколько это необходимо обществу и самой личности.

Культура же в разных областях знаний – это «высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности» [1].

Одним из требований к «портрету» выпускника современного вуза является сформированность у него профессиональных компетенций. В частности, Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению «История» предполагает наличие у выпускника следующих универсальных компетенций: (<https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/96> – 46.03.01 История):

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде».

Если рассмотреть все универсальные компетенции, то можно заметить, что их содержательную основу составляют принципы гуманизма.

Это дает основание утверждать, что одна из основных задач преподавателя заключается в том, чтобы создать благоприятные условия для развития индивидуальной культуры обучающихся, и особенно – у первокурсников, которые сделали свой выбор, в какой области знаний они хотели бы достичь высот. Индивидуальность находит свое отражение именно в культуре, и ее максимальному проявлению способствует реализация принципов гуманизма.

Знание о мыслительных, эмоциональных, эмпатийных особенностях студентов в процессе их обучения, воспитания и развития, об их способностях к познанию мира и самопознанию позволяют преподавателям реализовывать идеи гуманизации в реальном учебно-воспитательном процессе. Гуманистический подход ведет к развитию чувства ответственности у студентов, развитию их способностей к творчеству, к их самостоятельной активности в познавательно-практической деятельности.

В последнее время большую роль в России играет идеологическая составляющая общества, так как до этого долгое время шла духовная деградация общества. В частности, это проявляется в том, что у молодежи произошла потеря нравственности, моральных качеств, в сознании молодежи произошла переоценка ценностей. По объективным причинам в ценностной шкале молодого поколения отсутствуют такие понятия, как «патриотизм», «честь», «совесть», «бережное отношение к истории», «уважение к старшему поколению».

В этой связи те перемены, которые произошли в стране, направлены на развитие духовности, науки, образования, культуры, патриотизма, толерантности, а также на развитие свободного экономического рынка.

Необходимый уровень толерантности в современном обществе является одним из важнейших условий снижения напряженности в больших и малых группах людей. Умение принять иную точку зрения становится одним из критериев человека, обладающего устойчивыми социальными и нравственными убеждениями, способного усваивать и перерабатывать новую информацию, способного к социальной адаптации.

Термин «толерантность» в последнее время активно используется представителями разных научных школ в разных контекстах. При этом общность исследовательских проявлений в том, что толерантность рассматривается в качестве одной из основ гуманистических моделей воспитания. Отметим, что понимание толерантности неоднозначно в разных культурах и зависит от культурного и исторического опыта народа.

Толерантность – это способность человека, общества, государства слышать и уважать мнение других, невраждебно встречать отличное от своего мнение. Толерантность необходимо специальным образом воспитывать и формировать с помощью соответствующих дидактических и методических ресурсов. При формировании толерантности необходимо расширять кругозор, развивать компетенции, связанные с межкультурным взаимодействием, и актуализировать и расширять жизненный опыт студента, что позволяет личности принять другие точки зрения и подходы к решению тех или иных проблем. Необходимо показывать студентам значение толерантного поведения на реальных примерах межличностного и межкультурного взаимодействия. У выпускника вуза должна быть сформирована компетенция «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально – историческом, этическом и философском контекстах» (<https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/96> – 46.03.01 История).

Россия – страна многонациональная. Патриотизм – явление многоликое и многоаспектное. Это и любовь к своему государству, гордость за то, что родился и живешь в этой стране. Это и патриотизм национальный, отражающийся через признание своей национальной идентичности, культуры, например, русской, удмуртской,

татарской, башкирской и других наций и народностей, проживающих на территории многонациональной и многоконфессиональной страны. Это и патриотизм, характеризующийся привязанностью, любовью к родному краю, городу, деревне, то есть к тому, что принято называть «малая родина».

Формирование у обучающихся «здорового патриотизма» – одна из важных задач любого этапа подготовки будущего специалиста, который должен осознавать разницу между истинным патриотизмом и все разрушающим национализмом, ведущим к трагедиям, уничтожению других народов и культур.

Здоровый патриотизм – двигатель науки (Д.И. Менделеев – ученый-энциклопедист, химик; М.В. Ломоносов – первый крупный русский ученый-естествоиспытатель; Н.И. Лобачевский – русский математик; К.Э. Циолковский – российский и советский ученый-самоучка, разработавший теоретические вопросы космонавтики; Ж.И. Алферов – российский физик и др.). Всему миру известны русские гении-патриоты, развивавшие одновременно русскую и мировую культуру, литературу, музыку, искусство (В.М. Васнецов, Ф.И. Достоевский, М.Ю. Лермонтов, М.П. Мусоргский А.С. Пушкин, С.С. Прокофьев, И.Е. Репин, В.И. Суриков, А.П. Чехов, П.И. Чайковский, Д.Д. Шостакович и др.). Еще одним значимым компонентом гуманистической образовательной парадигмы является формирование здорового образа жизни молодежи. Ценностные ориентации студентов, их личностные качества необходимо учитывать при формировании их положительного отношения к занятиям спортом, планированию своей деятельности, отказу от вредных привычек, преодолению стрессовых ситуаций, воспитанию толерантности, взаимопомощи, сотрудничества, самоуважения, познавательной деятельности, формированию мотивации к познавательной деятельности, стимулированию самоконтроля, самообразованию и саморазвитию в профессиональной сфере.

Реализация принципов гуманизма также предполагает опору на актуальные дидактические, образовательные и информационно-коммуникационные ресурсы, внедрение которых в образовательный

процесс призвано обеспечивать востребованность выпускников на современном рынке труда. Требования высокого профессионализма, способность к мобильности предъявляет рынок труда к каждому трудоспособному гражданину и заставляет каждого человека совершенствоваться в своей профессиональной деятельности, чтобы быть конкурентоспособным, а также быть готовым сменить свой род занятий в случае необходимости. У выпускника вуза – самое уязвимое положение при трудоустройстве, так как сказывается отсутствие опыта работы в профессии.

В наше время процесс образования – это обеспечение будущих выпускников функциональными знаниями, подготовка человека, ориентированного на цифровую экономику, способного подстроиться под экономические изменения, происходящие в стране. В связи с этим необходимо вспомнить о фундаментальном вузовском образовании, ориентированном на формирование интеллигентной личности, стремящейся как к профессиональному развитию, так и к личностному, духовному, нравственному росту.

Гуманизация образования предполагает формирование у выпускника высокой информационной культуры, способности к критическому мышлению, подготовку специалиста, занимающего активную гражданскую позицию, принимающего активное участие в политической, культурной, социальной, научной, спортивной жизни общества.

Подготовка интеллигентного, образованного специалиста тесно связана с формированием и развитием информационной культуры студента, которая характеризуется знакомством с полноценной картиной мира, эффективным обменом информацией, критическим и логическим оцениванием полезности, правдивости, значимости полученной информации для отдельного человека, необходимостью поиска и отбора, сохранения информации, бережным, нравственным и ценностным отношением к чужой информации, способностью передавать информацию, используя различные каналы коммуникации.

В соответствии с принципами гуманистической парадигмы при формировании содержания образования необходимо учитывать следующие компоненты образования, которыми должен руководствоваться студент университета:

– ценностный (осознание необходимости получения образования как одной из основных ценностей, формирование позитивного отношения к получению фундаментальных знаний);

– мотивационный (осознание внешних и внутренних мотивов, влияющих на выбор будущей профессии, умение корректировать свою образовательную траекторию, принимать ответственные решения, связанные с получением образования);

– познавательный (способность планировать дальнейшие шаги в приобретении новых знаний, оценивать их эффективность, подходить к оцениванию критически);

– личностный (личные фоновые знания, способствующие приобретению фундаментальных знаний, разнообразие и интенсивность погружения в процесс образования).

Основными подходами к обучению в настоящее время считаются личностно-ориентированный, коммуникативно-когнитивный и деятельностный в рамках гуманистической образовательной парадигмы, которая является основой для субъект-субъектных отношений, когда происходит развитие человека как свободной, творческой, инициативной, деятельной личности, способной проявить свою индивидуальность в личной, общественной, профессиональной жизни [2].

Гуманизация образования возможна при наличии определенных факторов. Можно выделить следующие факторы:

- принятие участниками образовательного процесса гуманистических ценностей;

- признание самобытности и автономности всех участников образовательной деятельности;

- возможность предоставления личной свободы в выборе образовательной траектории;

- личностно-ориентированный подход в организации образовательного процесса;
- обеспечение безопасности образовательной среды;
- принятие факта о том, что существуют разнообразные языки и культуры; формирование толерантности и гуманного отношения между ее участниками.

В научной литературе под факторами (в самом широком смысле) понимают явления, каким-либо образом воздействующие на другие, вызывая в них определенные изменения, переход из одного состояния в другое. Среди факторов, влияющих на развитие того или иного явления или процесса, можно выделить объективные и субъективные, внешние и внутренние, основные и второстепенные мотивы. Мотивы способствуют возникновению, стимулируют, направляют, ускоряют или замедляют процесс. Процесс получения знаний – явление многогранное. Среди всех актуальных проблем современного высшего образования гуманизация занимает особое приоритетное место по своему значению и роли как основное стратегическое направление развития современной высшей школы. В нем заложена его цель – подготовка специалиста не только как профессионала, но и прежде всего как творческой личности, гуманиста и патриота.

Гуманизация высшей школы предполагает переход от информационной модели учебного процесса к проектной, аналитической системе обучения, формированию критического мышления, преодоления разрыва между гуманитарными и негуманитарными дисциплинами и профессионально ориентированными дисциплинами.

Под влиянием эпохи Возрождения появились теоретические основания для введения принципа гуманизации образования, которые развивались и совершенствовались в XVI–XVIII веках. В эпоху Возрождения высшей ценностью была признана личность человека. Свое серьезное обоснование получили идеи гуманизма, вопросы защиты чести и достоинства личности, ее всестороннего развития, взаимосвязи личных и общественных интересов.

Неоценимый вклад в развитие основополагающих гуманистических идей в разное время вносили многие зарубежные и отечественные философы, педагоги, политические и общественные деятели,

деятели культуры и искусства. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования изучается ими во взаимосвязи философской, социологической, гносеологической, психологической, дидактической составляющих, определяющих цели и задачи высших учебных заведений в подготовке и совершенствовании будущего специалиста как субъекта и объекта общественно-политических отношений, как целостного человека. Многообразие его профессиональных, интеллектуальных и социально-психологических качеств позволяют ему успешно решать задачи научно-технического, экономического и социального развития. Тем самым гуманизация выступает как теоретико-методологическая основа высшего образования.

Использование на практике принципов гуманизации, при которой учебно-практическая деятельность вузов направлена на создание материальных, организационных, экономических, духовных, психологических условий для разностороннего развития личности студента, воспитания на основе общечеловеческих и национальных ценностей народа называется «гуманитаризацией».

Взаимосвязь естественно-научного, технического и гуманитарного образования как совокупности знаний о человеке, природе и обществе находит свое проявление в процессе гуманитаризации.

Гуманизация и гуманитаризация высшего образования – это единство теории и практики, это система подготовки специалиста, личности, имеющей знания, умения, навыки в определенной области.

Гуманизация высшего образования – проблема международного масштаба, которую решают во многих странах. Образование рассматривается как цель поддержания справедливости, свободы и мира. В новом столетии гуманизация систем образования становится важнейшим ресурсом социального, культурного и научного, технического прогресса всего человечества. Как известно, высшее образование преследует несколько целей, основные из которых – подготовка профессиональная и подготовка человеческая. Человечество осуществляет переход от стадии общества на стадию сверхобщества. Цифровой аспект существования преобладает над аспектом фундаментальным. Интеллектуальная сфера человечества полностью охвачена цифровизацией.

Понимание культуры меняется. Вводится понятие «цифровая культура», которая чрезвычайно влияет на формирование современного человека, способствует развитию его неграмотности, проявляющейся в том, что люди не умеют общаться с окружающим миром, не владеют письменной и устной речью, не умеют излагать свои мысли, идеи.

Новая образовательная гуманистическая парадигма образования должна быть направлена на развитие нравственности, духовности и творческого потенциала личности, на воспитание его гражданской, политической позиции, патриотизма. Сегодня от выпускника университета требуется критическое мышление, отличающееся от общепризнанного, традиционного. Концепция гуманитаризации образования в высшем учебном учреждении должна способствовать становлению уважительного отношения студентов к другим народам и другим странам. Содержание образования должно способствовать созданию познавательного, толерантного отношения к другим культурам, их общественно-политическому строю, истории, культуре, завязыванию контактов с представителями из-за рубежа. Необходимо сохранять историческое требование к выпускникам университета по овладению иностранными языками, что является неотъемлемой частью общей культуры специалиста.

Требование обязательного введения цифровых образовательных технологий в процесс обучения может вызвать:

- рост непонимания в обществе, между поколениями, дефицит опыта межличностного и межкультурного общения;
- неэффективное усвоение знаний, чрезмерную зависимость от электронных средств обучения;
- потерю коммуникативных навыков у студентов, инициативности, несформированность критического мышления у выпускника, становящегося пассивным участником образовательного процесса, не умеющим вести диалог, профессионально и творчески решать проблемы;

– создание формального текста, создающего иллюзию общения, использование «картинки» вместо вербального изложения сути высказывания.

Культура речи, общения – одна из основных проблем высшего образования.

Цифровизация и информатизация являются необходимой и неизбежной частью развития человечества. В настоящее время это глобальный процесс, затрагивающий экономическую, социальную сферу развития, это переход к наукоемким технологиям и производству, новым видам информационного обмена.

Реализация гуманистической образовательной парадигмы обеспечивает подготовку качественно новых специалистов, владеющих новыми технологиями и способных решать профессиональные вопросы, что повышает их конкурентоспособность на современном рынке труда. Подготовка выпускной квалификационной работы является важным этапом и условием саморазвития и самореализации выпускника вуза.

В современном обществе особое значение приобретают проектно-ориентированные, маркетинговые исследования, направленные на создание малых предприятий после окончания университета, на изучение потребностей современного общества, одновременно отвечающих актуальным требованиям социального заказа и опережающих их. Возрастает значимость студенческих исследований, выполненных в рамках индивидуальной грантовой деятельности.

Формирование культуры, образованности, интеллигентности, преемственность поколений, уважение к старшим, принятие традиций, обычаев, культуры других народов, населяющих страну – все это интегрирует в себя понятием «гуманизация образования».

Студенты Удмуртского государственного университета прежде всего должны знать о той Республике, где они живут, куда приезжают на учебу и остаются работать. С этого и начинается гуманизация их высшего образования.

Удмуртия – территория с уникальной географией и природой..

Удмуртия – это территория, оказывающая заметное влияние на состояние и динамику развития национального и мирового рынков высоких технологий..

Удмуртия – это территория, где сливаются разные культуры, не теряя своей этнической самобытности (удмурты, татары, русские, украинцы, чуваша и др).

Удмуртия – многоконфессиональная республика. Православие, ислам, иудаизм, буддизм и другие конфессии мирно сосуществуют в регионе. Собор Святой Троицы, Свято-Успенский женский монастырь, Александро-Невский собор, Собор Архангела Михаила, мечети, буддийские и еврейские общественные организации – одни из самых известных религиозных мест в регионе.

Удмуртия – родина многих выдающихся писателей (Кузубай Герд, Геннадий Красильников и др.), поэтов (Ашальчи Оки, Флор Васильев и др.), спортсменов (Галина Кулакова, Максим Вылегжанин и др.), ученых (Вильгельм Майер, Иван Тараканов и др.), деятелей культуры и искусства.

В Удмуртии помнят и чтят свою историю. Для этого созданы музеи: Архитектурно-этнографический музей-заповедник «Лудорвай», Музей-усадьба П.И. Чайковского, Музей-заповедник «Иднакар», Художественно-выставочный комплекс «Дача Башенина», Национальный музей Удмуртской Республики имени Кузубая Герда, Удмуртский республиканский музей изобразительных искусств, музеи заводов, выставочные комплексы и т. д.

Современные библиотеки, театры (Русский драматический, национальный, оперы и балета, театр кукол), Удмуртская государственная филармония, Удмуртский республиканский колледж культуры, Республиканский музыкальный колледж, музыкальные, художественные, спортивные, танцевальные школы – оплот универсальных, традиционных, общечеловеческих, нравственных и фундаментальных ценностей.

Подготовку высококвалифицированных кадров для региона и страны в целом осуществляют высшие и специальные учебные заведения, известные в России. В частности, Удмуртский государственный университет способствует формированию нравственных

и эстетических принципов у выпускника, создает почву для формирования традиционной системы ценностей у обучающихся. Гуманистическую основу ценностей составляют духовно-нравственные, такие как терпимость, честность, верность, преданность, отзывчивость, справедливость, сострадание и др. Важна ориентация на такие ценности, как самосознание, саморазвитие, ответственность, трудолюбие, патриотизм, продуктивность. Интеллигентность, образованность выпускника базируется на гуманистической основе образовательной системы, вне зависимости от получаемой специальности. Профессионал прежде всего должен быть Человеком, личностью, способной адаптироваться к меняющейся ситуации, быть гибким, но не терять человеческое лицо ни при каких обстоятельствах.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: В поисках практико – ориентированных образовательных концепций. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
2. Тарабаева Е.В. Формирование познавательно-практической самостоятельности в профессиональной языковой подготовке студентов технических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ижевск, 2005. 239 с.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ МЕДИАГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МЕДИАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы медиабезопасности и развития медиакомпетентности школьников и студентов становятся актуальными в современных условиях постоянно увеличивающегося потока медиаинформации и представляют собой важные векторы освоения информационного пространства. Поскольку основные задачи медиаобразования сегодня – это научить личность достойно жить в потоке непрерывной информации, понимая её и осознавая последствия её воздействия на психику, а также овладевать разными способами коммуникации. Поэтому проблему исследования можно сформулировать так: можно ли использовать ли медиаобразование как воспитательный и обучающий ресурс в рамках существующей цифровой трансформации образования?

Являясь одними из основных коммуникационных каналов, медиа активно влияют на формирование, развитие и сознание социума. Коммуникационная революция, произошедшая на рубеже XX и XXI вв., ознаменовала новый информационный этап в жизни общества, способствовала развитию новейших электронных средств массовых коммуникаций, упростивших процесс изготовления и распространения информации, изменивших формы и виды взаимоотношений участников коммуникации. Современные медиа, особенно в условиях цифровой среды с высокой скоростью передачи и распространения, все чаще становятся основными источниками информации об окружающей действительности, создают единое медийное пространство, транслирующее современную культуру, проблемы и идеи. Они не только отражают картину мира, предоставляя ее современному потребителю, но и сами формируют и переосмысливают культурные ценности. Адаптироваться к современной реальности медиа способствует их мобильность, скорость, интерактивность, доступность. Термин «медиаатизация» закрепился в качестве ключевого обозначения процесса влияния медиа на различные стороны жизни социума:

медиазация политики, медиазация культуры, медиазация спорта, медиазация науки до встречаемых пока в отдельных работах и постепенно входящих в язык науки таких сочетаний как медиазация терминов, медиазация текста, медиазация современного общества, медиазация обучения и т. д.

Считается, что первым термин «медиазация» в научный оборот ввел английский исследователь Дж. Б. Томпсон, который в своей работе «Медиа и современность: социальная теория медиа» его использовал для определения роли и места медиа как единой структуры, транслирующей информацию. Медиазацию он рассматривал как процесс производства, распространения, хранения информации через средства массовой коммуникации. По мнению немецкого исследователя Ф. Кротца, медиазация, наряду с такими процессами, как глобализация, индивидуализация и коммерциализация, является сутью развития современности. По мнению И.В. Рогозиной, *медиазация* – это процесс и результат глобального воздействия на мышление индивидов при помощи различных медиа, выражающегося в формировании картины мира посредством специфических медиакогнитивных приемов. Развитие образования в современном мире происходит под нарастающим влиянием процесса медиазации. Стремительное развитие информационных технологий привело к изменениям практик образования и самообразования, появлению новых возможностей и ресурсов для постоянного развития умений и навыков обучающихся.

А.В. Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации ... его следует отличать от использования вспомогательных средств преподавания в других областях знания, например, математике, физике и т. п.» [3]. Под медиаобразованием А.В. Федоров понимает процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения

различным формам самовыражения при помощи медиатехники [2]. Воспитательный потенциал медиаобразования очевиден по определению.

Медиакомпетентность понимается нами как способность использовать медиа в личных и образовательных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать содержание и различные аспекты медиа, передавать, создавать и распространять медиатексты. Формирование медиакомпетентности происходит в процессе медиаобразования как специально организованного педагогического процесса, направленного на воспитание, обучение и развитие студентов, приучения их к культуре общения с медиа.

По мнению А.В. Федорова, цели медиаобразования могут меняться в зависимости от конкретной тематики и задач занятий, от возраста аудитории, от той или иной теоретической базы медиаобразования [2]. Цели медиаобразования согласно данным А.В. Шарикова, распределились следующим образом: самыми важными были названы развитие коммуникативных способностей, критического мышления и восприятия, далее следовали развитие умений «декодировать» медиатексты, самовыражаться с помощью медиа, оценивать качество медиатекстов и другие умения медиаграмотности [3].

Нами было проведено анкетирование студентов второго курса бакалавриата по определению уровня развития таких умений *медиаграмотности* как:

- 1) находить требуемую информацию в различных источниках;
- 2) переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;
- 3) трансформировать информацию, изменять ее объем, знаковую систему, исходя из особенностей аудитории, для которой она предназначена;
- 4) понимать цели коммуникации, аргументировать собственные высказывания;
- 5) находить ошибки в получаемой информации и исправлять их;

б) воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них;

7) составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;

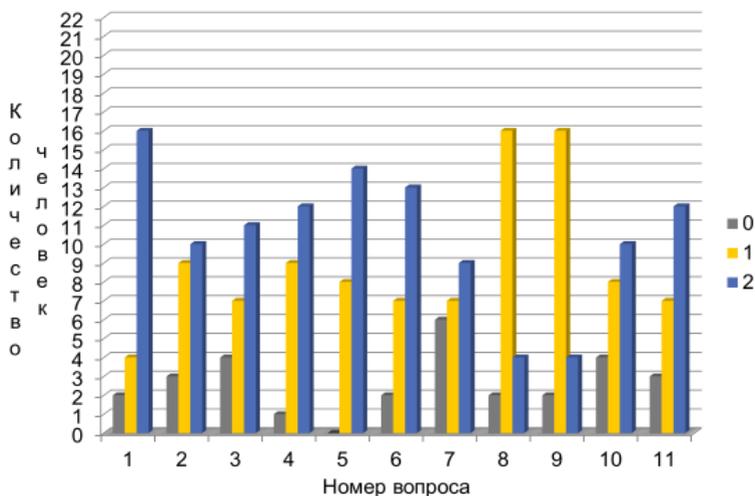
8) устанавливать ассоциативные и целесообразные практически связи между информационными сообщениями;

9) вычленять главное в информации, отделять его от «белого шума»;

10) составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;

11) работать с техническим инструментарием подготовки, передачи и получения информации.

Данные исследования наглядно представлены на *Рисунке 1*.



0 баллов – не умею, 1 балл – недостаточно умею, 2 балла – хорошо умею.

Рисунок 1. Сформированность умений медиаграмотности у студентов

По данным Рисунка 1 можно сделать выводы, что студенты достаточно хорошо умеют находить требуемую информацию в различных источниках, однако переводить визуальную информацию

в вербальную знаковую систему умеют хуже. Только половина студентов может находить ошибки в получаемой информации и исправлять их, а также воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них. Достаточное количество студентов может работать с техническим инструментарием подготовки, передачи и получения информации. Недостаточно развито умение устанавливать ассоциативные и целесообразные практически связи между информационными сообщениями, а также умение вычленять главное в информации, отделять его от «белого шума». Многие испытывают сложности с составлением плана информационного сообщения, с выбором формы его изложения адекватной содержанию. Не умеют опрошенные студенты в своем большинстве трансформировать информацию, изменять ее объем, знаковую систему, исходя из особенностей аудитории, для которой она предназначена, а также составлять рецензии и анонсы информационных сообщений.

Таким образом, большая часть опрошенных обладает навыками медиаграмотности на среднем уровне. Недостаточно развито критическое мышление и аналитические способности. Необходимо развивать эти умения в процессе образования в вузе. Актуальность этой педагогической задачи не вызывает сомнений. Поэтому сегодня необходимо не только констатировать характер позитивных и негативных последствий влияния средств медиа на воспитание и социальное формирование студентов, но и разрабатывать перспективные медиапедагогические стратегии, позволяющие повышать средний уровень медиакомпетентности студентов, развивать их критическое мышление, способствовать медиаторству. Решению данных проблем может способствовать стратегия внедрения медиаобразования в систему подготовки будущих педагогов, включающая знания основ медиабезопасности, развитие критического мышления, полноценного восприятия произведений медиакультуры, умений творческого самовыражения в сфере медиа.

Разработанное нами учебно-методическое пособие Основы медиапедагогики представляет собой кратко и четко изложенный

теоретический материал и задания для практических занятий и самостоятельной работы студентов, реализуемые в рамках курса «Основы медиаобразования в педагогической сфере» в высших учебных заведениях. Представленные в пособии рекомендации направлены на развитие личностных качеств, цифровой, педагогической, коммуникативной и общей культуры обучающихся в контексте компетентностного подхода в образовании [1].

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов бакалавриата второго и третьего курсов по направлениям подготовки: психолого-педагогическое образование, педагогическое образование, педагогическое образование с двумя профилями подготовки. Может быть использовано также студентами магистратуры психолого-педагогической направленности, изучающими курсы «Современные проблемы науки и образования», «Инновационные процессы в образовании», а также будет полезно преподавателям высшей школы. Пособие предполагает использование технологий обучения, ориентированных на обогащение психолого-педагогическими знаниями, приобщения к информационной культуре, формирование умений решения актуальных педагогических задач и ситуаций, на развитие творческого и критического мышления цифровой личности. Основанием выступает гуманистическая парадигма и компетентностный подход в образовании, при этом учебное пособие знакомит студентов с различными методологическими, теоретическими и практическими подходами к решению проблем медиаобразования.

Сегодня становится очевидным, что медиаобразование решает массу педагогических целей и задач обучения и воспитания, обладает экзистенциально-личностным смыслом, помогает человеку в исканиях собственной сути, обнаружению потенциальных способностей и стремлений, способствует формированию аналитического отношения к той или иной идейно-нравственной позиции, обеспечивает осознанную и обоснованную выработку убеждений. Включенность медиа в повседневную реальность столь велика, что многие социальные процессы уже невозможно рассматривать без медиальной компоненты, что подтверждает статус современного

общества как медиатизированного. Признавая различия в подходах к медиаобразованию в разных странах, рекомендуется внедрять его в рамках национальных учебных программ, а также в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования на протяжении всей жизни человека. Медиаобразование позволяет людям получать знания и развивать навыки коммуникации. Знания, умения и информация, полученные из различных источников, способствуют развитию критического мышления, позволяют человеку не только адекватно понимать, но и создавать медиатексты с возможностью их использования в различных учебных и общечеловеческих целях.

Список литературы

1. Троянская С.Л. Основы медиапедагогике: учебно-методическое пособие. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2023. 131 с.
2. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
3. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Академия педагогических наук СССР, 1990. 66 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
КАК ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА**

Развитие человека в современном обществе является одним из актуальных направлений в образовании и, безусловно, требует кардинального обновления содержания, подходов и технологий, которые обеспечивают достижение высокого уровня профессионального мастерства педагогов.

Галина Сергеевна Трофимова в монографии «Педагогическое образование: принципы и концепция» дает характеристику педагога-функционера и педагога-профессионала. «Педагог-функционер – пишет Галина Сергеевна, работает на уровне действий и операций (цель задана и рефлексии не подлежит, средства выбираются из того, что есть под руками). Педагог-профессионал работает на уровне деятельности, когда цель, т. е. образ того, что надо сделать, освещается смыслом – во имя чего надо достигать цели и выбирать средства» [4].

Какими компетенциями должен владеть музыкальный руководитель с точки зрения характеристики педагога-профессионала?

Современному музыкальному руководителю необходимо владеть ключевыми компетенциями, необходимыми для реализации концептуально новых подходов, современных технологий: информационно-коммуникационных, проектного обучения, конструирования педагогического процесса и др. По справедливому утверждению Н.М. Борытко, умение педагога грамотно отбирать условия и средства для организации образовательной деятельности способствует открытию новых возможностей в области конструирования педагогической системы в виде инновационных программ и технологий. Данные факторы, в свою очередь, отражаются на качестве образовательной деятельности с детьми [2, с. 127]

Профессиональное образование музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций является частью общей системы образования. Сформированность их базовых компетенций, в частности – конструктивной, связано с умением и готовностью педагога конструктивно решать вопросы планирования, отбора и разработки методического материала. Конструктивная компетенция является одним из значимых структурных компонентов профессионального мастерства музыкального руководителя, поскольку при недостаточном владении ею педагог сталкивается с трудностями в планировании, разработке проектов, сценариев музыкальной образовательной деятельности, структуризации музыкального репертуара для детей, подготовке дидактических пособий и др. Кроме того, педагог, ограниченный рамками той или иной программы, технологии, часто не склонен к самостоятельным действиям в плане инновационных преобразований, конструирования системы обучения. Это, в свою очередь, отражается на качестве его образовательной деятельности с детьми [5, с. 4].

При изучении и структуризации теоретического материала по теме исследования, нами было выделено три основных компонента конструктивной компетенции педагога:

- 1) *Когнитивный компонент*, состоящий из двух аспектов:
 - a) теоретические знания педагога, являющиеся базовой основой конструктивной компетенции;
 - b) экогнитивные психические процессы, связанные с познавательной функцией человека (восприятие, запоминание и переработка информации), являющиеся предпосылками успешной реализации конструктивной деятельности педагога.
- 2) *Функциональный компонент*, выражающийся в умениях и способностях педагога заниматься конструктивной деятельностью.
- 3) *Личностный компонент* состоит из личностных качеств и направленности личности педагога, способствующих достижению эффективных результатов в конструктивной деятельности [6, с. 35–38].

Конструктивная компетенция способствует, по утверждению А.И. Ахулковой, «созданию материального основания для реализации современных образовательных программ и проектов» [1]. Полагаем, что успешному формированию конструктивной компетенции педагога будет способствовать освоение им алгоритма конструирования образовательной деятельности.

На основе обозначенных авторами В.А. Слостениным, И.Ф. Исачевым, Е.Н. Шияновым мыслительных функций «анализ – прогноз – проект» [3] и образовательной программы музыкального развития и воспитания детей, нами выстроен алгоритм конструирования музыкальной образовательной деятельности. Данный алгоритм состоит из последовательных действий педагога.

Первое действие – анализ. Педагог изучает, анализирует концепцию образовательной программы и условия её реализации, в частности:

- состояние материально-технической базы дошкольной организации;
- возможности методического и дидактического обеспечения;
- возраст воспитанников и количество воспитанников;
- особенности музыкального и творческого развития детей;
- интересы и предпочтения воспитанников в музыкальной деятельности.

После анализа следует второй шаг педагога – это проектирование, которое включает в себя создание проекта с учетом концептуальных основ программы, проведенного анализа условий реализации программы и структурных компонентов конструктивной деятельности музыкального руководителя.

Основу проекта составляют системообразующие блоки:

- конструктивно-содержательный блок, в котором указываются тема образовательной деятельности, цель, участники образовательных отношений, музыкальный репертуар и виды детской деятельности – художественное слово, музыкальные игры, танцы и др. В данном блоке отражается содержание музыкальной деятельности;

– конструктивно-материальный блок, который включает в себя: наглядные средства обучения (например, портреты композиторов, иллюстрации «Музыкальные жанры», «Виды народной музыки», «Музыкальные инструменты симфонического оркестра»); раздаточный музыкально-дидактический материал (например, карточки «Настроение музыки», «Какой инструмент звучит», «Музыкаграммы», ассоциативные картинки и тактильные карточки для определения характера музыки); ИКТ-технологии (презентации и мультфильмы), музыкальные инструменты, игрушки, костюмы, атрибуты и декорации.

– конструктивно-операциональный блок: формы организации образовательной деятельности (например, «занятие-путешествие», «занятие-концерт», «музыкальный квест»); методы и приемы, алгоритмы деятельности педагога и детей, сюжеты и образовательные ситуации.

Таким образом, педагог разрабатывает проект, состоящий из вышперечисленных системообразующих блоков.

И третьим после проектирования действием педагога является прогноз, который предполагает определение ожидаемого результата с выявлением рисков, трудностей и способов их предупреждения либо преодоления. Например, исполнение детьми песни в быстром темпе может отрицательно отразиться на качестве артикуляции. В этом случае педагог может предложить детям в более медленном темпе без голоса артикулировать текст песни.

Следовательно, на основе обозначенного алгоритма музыкальный руководитель разрабатывает конспект или сценарий образовательной деятельности, по которому в дальнейшем реализуется взаимодействие с детьми.

Освоение педагогами алгоритма конструирования музыкальной образовательной деятельности гарантирует следующие результаты:

1. Педагог способен к анализу педагогической ситуации и условий образовательного пространства.

2. Применяет гибкий творческий подход к конструированию образовательной деятельности с учётом условий образовательного пространства ДОО.

3. Владеет эффективными способами работы с информационной средой, что, в свою очередь, обеспечивает качество конструктивной деятельности.

4. Умеет прогнозировать результаты музыкальной образовательной деятельности с детьми, предвидеть возможные трудности, риски и находить адекватные способы их предупреждения и устранения.

5. Осознает значимость конструктивных способностей как одного из условий обеспечения качества музыкального воспитания и творческого развития детей.

Таким образом, освоение педагогами алгоритма конструирования музыкальной образовательной деятельности, который выстраивается на основе триады функций «анализ – прогноз – проект», обеспечивает эффективное решение одной из основополагающих задач современного профессионального образования – это формирование конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО как функционального компонента его профессионального мастерства.

Список литературы

1. Ахулкова А.И. Технологии формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. Курск, 2004. 21 с.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. С. 127.
3. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

4. Трофимова Г.С. Педагогическое образование: принципы и концепция. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2018. 76 с.
5. Шикалова Т.Н. Формирование конструктивной компетенции музыкального руководителя дошкольной образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ижевск, 2019. 24 с.
6. Шикалова Т.Н. Формирование конструктивной компетенции музыкального руководителя дошкольной образовательной организации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ижевск, 2019. 285 с.

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Безносова Мария Ивановна – кандидат экономических наук, доцент, начальник Управления международного образования и сотрудничества, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», РФ, г. Ижевск.

Белокрылова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», РФ, г. Ижевск.

Горохова Наталья Эдуардовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка № 2, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», РФ, г. Санкт-Петербург.

Девель Людмила Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов», РФ, г. Санкт-Петербург.

Дюкина Наталья Геннадиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко», РФ, г. Глазов.

Зиновьева Ольга Владимировна – старший преподаватель Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», РФ, г. Санкт-Петербург.

Казаринов Анатолий Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики и информатики, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко», РФ, г. Глазов.

Колзина Алла Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры политологии, международных отношений и всеобщей истории, заместитель директора Института истории и социологии по внеучебной и воспитательной работе, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», РФ, г. Ижевск.

Колодкина Любовь Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологического образования и родных языков, АОУ ДПО УР «Институт развития образования», РФ, г. Ижевск.

Пономарева Мария Васильевна – заместитель руководителя по воспитательной работе БПОУ УР «Дебесский политехникум», РФ, Удмуртская Республика, село Дебесы.

Попова Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», заместитель главного редактора журнала «Вопросы методики преподавания в вузе», РФ, г. Санкт-Петербург.

Сабитова Наиля Гасимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения, ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия», РФ, г. Ижевск.

Сафонова Татьяна Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», РФ, г. Москва.

Скопкарева Светлана Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент, директор филиала ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» в г. Ижевск, РФ, г. Ижевск.

Сираева Марина Наилевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», РФ, г. Ижевск.

Степанова Мария Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации», Одинцовский филиал, РФ, г. Одинцово, Московская область.

Тарабаева Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», РФ, г. Ижевск.

Троянская Светлана Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», РФ, г. Ижевск.

Чикнаверова Карине Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации», Одинцовский филиал, РФ, г. Одинцово, Московская область.

Шикалова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой художественно-эстетического развития, физической культуры и ОБЖ, АОУ ДПО УР «Институт развития образования», РФ, г. Ижевск.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ДИССЕРТАЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ВЫПОЛНЕННЫЕ ПОД РУКОВОДСТВОМ ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА Г.С. ТРОФИМОВОЙ

2001 год

Гришанова Ирина Алексеевна

Тема: Дидактические условия формирования коммуникативной успешности у младших школьников. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 25 июня 2001 г.

Овсянников Евгений Юрьевич

Тема: Формирование гностических умений у студентов в условиях компьютеризации дидактического процесса. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 19 октября 2001 г.

Смирнова Марина Николаевна

Тема: Формирование гуманистической направленности у студентов педагогического вуза в учебном процессе. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 14 декабря 2001 г.

2002 год

Дериглазова Роза Борисовна

Тема: Формирование коммуникативной компетентности педагога – психолога (на примере обучения студентов психологов для работы с девиантными подростками). (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 20 декабря 2002 г.

Черенцова Лариса Анатольевна

Тема: Взаимодействие школы и семьи в формировании гуманистической направленности личности младшего школьника. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 20 декабря 2002 г.

2003 год

Загребина Анастасия Николаевна

Тема: Развитие творческой готовности студентов – будущих педагогов в процессе учебной деятельности. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 26 сентября 2003 г.

Кайшева Раиса Павловна

Тема: Учебная книга как средство педагогической поддержки младших школьников в учении. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 20 декабря 2003 г.

2004 год

Троянская Светлана Леонидовна

Тема: Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики (на примере подготовки будущих педагогов). (13.00.01).

Тема: Учебная книга как средство педагогической поддержки младших школьников в учении. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 20 февраля 2004 г.

Новикова Татьяна Алевтиновна

Тема: Формирование основ теоретического мышления у младшего подростка в процессе естественнонаучного образования. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 20 февраля 2004 г.

Калинина Ирина Юрьевна

Тема: Пути приобщения старшеклассников к гуманитарной культуре в условиях лицейского образования. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 1 июля 2004 г.

Чикнаверова Карине Григорьевна

Тема: Дидактические условия развития самостоятельности у студентов – педагогов. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 3 декабря 2004 г.

2005 год

Колодкина Любовь Сергеевна

Тема: Моделирование общедидактической подготовки студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики в университете. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 1 июля 2005 г.

2006 год

Микрюкова Светлана Михайловна

Тема: Педагогические условия организации коммуникативной досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 31 марта 2006 г.

Яковлева Ольга Николаевна

Тема: Педагогические условия формирования основ профессионального мастерства у будущих переводчиков (13.00.01; 13.00.08).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 30 июня 2006 г.

Шарапова Елена Михайловна

Тема: Развитие эмоциональной сферы младших школьников на музыкальных занятиях в условиях дополнительного образования. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 30 июня 2006 г.

Кузнецова Ирина Александровна

Тема: Зарубежный опыт как основа технологии эффективного формирования управленческой культуры студентов – будущих педагогов. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 29 сентября 2006 г.

Калач Елена Александровна

Тема: Учебно-профессиональное взаимодействие как фактор успешного развития коммуникативной толерантности студентов специальности «Связи с общественностью». (13.00.08).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 29 сентября 2006 г.

Крохина Ирина Геннадьевна

Тема: Педагогическая технология формирования естественнонаучных компетенций младших школьников. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 20 октября 2006 г.

Лобыгин Алексей Николаевич

Тема: Преодоление коммуникативных затруднений старших подростков на основе системы полифункциональных дидактических игр. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 15 ноября 2006 г.

2007 год

Вартанова Владлена Владимировна

Тема: Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в контексте театральной деятельности. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 21 апреля 2007 г.

Радикова Танзиля Инсафовна

Тема: Воспитание ответственности как социально-значимого качества у подростков средствами учебной деятельности. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 29 мая 2007 г.

Белокрылова Наталья Владимировна

Тема: Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Дата защиты: 28 сентября 2007 г.

Онищенко Надежда Эмильевна

Тема: Педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов гуманитарных классов в системе профильного обучения. (13.00.08).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Дата защиты: 26 октября 2007 г.

Трубицына Наталья Анатольевна

Тема: Педагогическая технология оценки качества подготовки студентов – будущих преподавателей иностранного языка. (13.00.08).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 26 октября 2007 г.

2009 год

Яковлева Лора Вильгельмовна

Тема: Педагогические условия подготовки студентов к преодолению коммуникативных затруднений в этнокультурной среде. (13.00.01).

Место защиты: Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

Дата защиты: 27 мая 2009 г.

Корчак Елена Владимировна

Тема: Развитие профессионально-нравственных качеств студентов медицинского колледжа в процессе изучения информатики. (13.00.01).

Место защиты: Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

Дата защиты: 27 мая 2009 г.

Сираева Марина Наилевна

Тема: Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба. (13.00.01).

Место защиты: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

Дата защиты: 27 октября 2009 г.

2010 год

Денисова Дарья Николаевна

Тема: Организационно-педагогические условия приобщения детей-сирот к основам духовно-нравственной культуры через взаимодействие с волонтерами. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 2 июля 2010 г.

Бовина Мария Владимировна

Тема: Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 3 июля 2010 г.

2011 год

Колзина Алла Леонидовна

Тема: Система дидактических игр как основа выбора направления профессионального развития студентов, будущих историков. (13.00.08).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 20 мая 2011 г.

Малетова Марина Ивановна

Тема: Технология развития презентационных компетенций будущих экономистов в вузе: на материале занятий по английскому языку. (13.00.08).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 21 мая 2011 г.

Василькова Ольга Викторовна

Тема: Методика обучения студентов языкового вуза лексике одобрения. (13.00.02).

Место защиты: Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова», г. Нижний Новгород.

Дата защиты: 21 июня 2011 г.

Романова Татьяна Васильевна

Тема: Развитие самостоятельности как ценностной ориентации старшеклассников на образовательную деятельность. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 2 июля 2011 г.

2012 год

Емельянова Наталья Сергеевна

Тема: Развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 23 марта 2012 г.

Обухова Надежда Владимировна

Тема: Иноязычный медиатекст как средство формирования рецептивной речевой компетенции студентов-бакалавров. (13.00.02).

Место защиты: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород.

Дата защиты: 18 апреля 2012 г.

Шестакова Наталия Васильевна

Тема: Педагогические условия развития компетенции самообучения студентов в системе заочного образования. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 28 апреля 2012 г.

Чиркина Елена Александровна

Тема: Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами. (13.00.01).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 19 мая 2012 г.

Чермокина Регина Шамиловна

Тема: Интерактивные формы работы в обучении студентов вуза грамматической стороне речи. (13.00.02).

Место защиты: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород.

Дата защиты: 22 мая 2012 г.

Иванов Андрей Валерьевич

Тема: Формирование у студентов вуза компенсаторной компетенции при обучении иноязычному говорению. (13.00.02).

Место защиты: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород.

Дата защиты: 23 мая 2012 г.

Кропачева Марина Леонидовна

Тема: Приобщение студентов медицинского вуза к профессиональной этико-деонтологической культуре (на материале преподавания гуманитарных дисциплин). (13.00.08).

Место защиты: Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Дата защиты: 14 сентября 2012 г.

2014 год

Ложкина Наталия Михайловна

Тема: Формирование иноязычной читательской компетенции студентов экономических специальностей. (13.00.02).

Место защиты: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород.

Дата защиты: 28 октября 2014 г.

Кузьева Ольга Павловна

Тема: Методика обучения студентов языкового вуза коммуникативно-эквивалентному письменному переводу. (13.00.02).

Место защиты: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород.

Дата защиты: 24 декабря 2014 г.

2016 год

Самарина Наталия Владимировна

Тема: Формирование компетенции иноязычной письменной речи школьников с помощью электронных дидактических средств (13.00.02).

Место защиты: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород.

Дата защиты: 26 апреля 2016 г.

2019 год

Петрусевич Полина Юрьевна

Тема: Методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков. (13.00.02).

Место защиты: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород.

Дата защиты: 26 марта 2019 г.

Шикалова Татьяна Николаевна

Тема: Формирование конструктивной компетенции музыкального руководителя дошкольной образовательной организации. (13.00.08).

Место защиты: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань.

Дата защиты: 19 июня 2019 г.

**ОБЗОР АВТОРЕФЕРАТОВ ДИССЕРТАЦИЙ,
ЗАЩИЩЕННЫХ ПОД РУКОВОДСТВОМ ДОКТОРА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА
Г.С. ТРОФИМОВОЙ**

2001 год

Гришанова Ирина Алексеевна

Тема: Дидактические условия формирования коммуникативной успешности у младших школьников. (13.00.01).

Целью работы стало выявление и экспериментальная проверка дидактических условий формирования коммуникативной успешности у младших школьников. В ходе исследования теоретически обоснована целесообразность предлагаемой системы дидактических условий, способствующих формированию коммуникативной успешности у младших школьников; выявлены и теоретически обоснованы способы формирования коммуникативной успешности у младших школьников; представлено теоретическое обоснование коммуникативно-педагогической коррекции; разработан комплекс заданий, нашедший отражение в программе формирования коммуникативной успешности у младших школьников.

Овсянников Евгений Юрьевич

Тема: Формирование гностических умений у студентов в условиях компьютеризации дидактического процесса. (13.00.01).

Целью диссертационного исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальное доказательство возможности формирования гностических умений у студентов через компьютеризацию дидактического процесса. В работе обоснованы дидактические принципы построения модели обучения студентов в условиях компьютеризации учебного процесса; доказано, что на современном этапе развития педагогики критическое мышление и информационная грамотность являются компонентами гностических умений; создана модель формирования гностических умений у студентов педагогического вуза на основе внедрения в процесс обучения информационных и телекоммуникационных технологий.

Смирнова Марина Николаевна

Тема: Формирование гуманистической направленности у студентов педагогического вуза в учебном процессе. (13.00.01).

Целью работы явилось теоретическое обоснование возможности формирования гуманистической направленности у студентов в условиях педагогического вуза; разработка и внедрение в учебный процесс программы формирования искомого качества у студентов средствами его гуманизации. Результаты работы: выявлены критерии сформированности гуманистической направленности у студентов, которые могут быть применены для определения уровня их готовности к реализации принципов гуманистической педагогики; разработан учебная программа формирования гуманистической направленности у студентов в учебном процессе, которая может применяться на занятиях по предметам гуманитарного цикла; экспериментально доказана эффективность разработанной программы.

2002 год

Дериглазова Роза Борисовна

Тема: Формирование коммуникативной компетентности педагога – психолога (на примере обучения студентов психологов для работы с девиантными подростками). (13.00.01).

В работе выявлены и обоснованы педагогические условия эффективности формирования коммуникативной компетентности педагога – психолога для работы с девиантными подростками в процессе его обучения в вузе; разработан интегративный подход к решению проблем коммуникативного обучения. Материалы исследования могут найти применение при подготовке учебных пособий, учебно-методических материалов, для разработки спецкурсов в системе повышения квалификации педагогических кадров, а также быть использованы педагогами – психологами реабилитационных и коррекционных центров в их практической деятельности.

Черенцова Лариса Анатольевна

Тема: Взаимодействие школы и семьи в формировании гуманистической направленности личности младшего школьника. (13.00.01).

В исследовании определено и обосновано содержание понятия «гуманистическая направленность личности младшего школьника», сформулирована концепция взаимодействия школы и семьи;

выявлены и научно обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования гуманистической направленности личности младших школьников; выявлена специфика формирования гуманистической направленности личности младших школьников; определена система комплексных показателей, позволяющих отслеживать ход и характер процесса формирования данного качества личности в младшем школьном возрасте. Программа формирования гуманистической направленности личности у младших школьников и ее обучающие модули внедрены в учебно-воспитательный процесс в начальных классах школ №№ 25, 41 г. Ижевска.

2003 год

Загребина Анастасия Николаевна

Тема: Развитие творческой готовности студентов – будущих педагогов в процессе учебной деятельности. (13.00.01).

Цель работы – теоретически обосновать и экспериментально доказать возможность развития творческой готовности студентов как личностного качества в процессе учебной деятельности через реализацию авторской программы обучения. В результате проведенного исследования выявлены и обоснованы критерии проявления и показатели трех уровней (высокого, среднего и низкого) сформированности творческой готовности, обоснованы педагогические условия развития творческой готовности, выявлена ее факторная структура, разработана и внедрена в учебный процесс программа развития творческой готовности. Предложенные в диссертации пути и условия развития творческой готовности студентов способствуют оптимизации учебного процесса, ориентированного на развитие потенциальных возможностей личности.

Кайшева Раиса Павловна

Тема: Учебная книга как средство педагогической поддержки младших школьников в учении. (13.00.01).

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная апробация концепции авторской учебной книга как системообразующего компонента⁴ адаптивной технологии педагогической поддержки младших школьников в учении и интегративного средства ее реализации.

В исследовании определены сущность и механизм осуществления педагогической поддержки младших школьников в учении; представлена модель функционального взаимодействия основных участников дидактического процесса; сформулировано представление об учебной книге как об интегративном средстве реализации технологии педагогической поддержки и ее системообразующем компоненте.

2004 год

Троянская Светлана Леонидовна

Тема: Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики (на примере подготовки будущих педагогов). (13.00.01).

Цель работы – разработка педагогической технологии развития общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики и доказательство ее эффективности. В исследовании представлена содержательная модель общекультурной компетентности, включающая такие структурные компоненты, как: когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный. В результате проведенной работы создана и обоснована педагогическая технология развития общекультурной компетентности студентов, основанная на нетрадиционном подходе к использованию элементов музейной педагогики, суть которого сводится к моделированию музейно-образовательной среды в учебном процессе.

Новикова Татьяна Алевтиновна

Тема: Формирование основ теоретического мышления у младшего подростка в процессе естественнонаучного образования. (13.00.01).

Цель работы – теоретически обосновать и опытно-экспериментально проверить педагогические условия эффективного формирования основ теоретического мышления у младших подростков в процессе естественнонаучного образования.

В ходе исследования выделены и охарактеризованы особенности формирования основ теоретического мышления в подростковом возрасте, конкретизированы возможности формирования основ теоретического мышления у младшего подростка через реализацию идеи использования индуктивного метода в организации исследовательской деятельности с постепенным наращиванием доли логических операций. В диссертации представлена дидактическая модель

процесса формирования основ теоретического мышления у младших подростков, а также экспериментальная программа формирования основ теоретического мышления у младших подростков средствами естественнонаучного образования. Результаты исследования могут быть использованы в системе подготовки и переподготовки педагогических работников, а также учителями-естественниками средней школы с целью оптимизации интеллектуального развития обучающихся.

Калинина Ирина Юрьевна

Тема: Пути приобщения старшеклассников к гуманитарной культуре в условиях лицейского образования. (13.00.01).

Цель исследования заключалась в определении путей, разработке, научном обосновании и экспериментальной проверке программы приобщения старшеклассников к гуманитарной культуре. В работе представлены структурные компоненты гуманитарной культуры, уточнена ее сущность и выявлена научно-теоретическая основа процесса приобщения к гуманитарной культуре старшеклассников. В ходе работы автором выявлены и охарактеризованы резервные возможности лицейского образования в приобщении школьников к гуманитарной культуре, а также представлена дополнительная программа приобщения лицеистов к гуманитарной культуре.

Чикнаверова Карине Григорьевна

Тема: Дидактические условия развития самостоятельности у студентов – педагогов. (13.00.01).

Цель исследования – разработка, научное обоснование и экспериментальная проверка эффективности развития самостоятельности студентов – будущих педагогов, основанной на предварительно выявленных дидактических условиях оптимизации данного процесса. В ходе работы уточнена сущность понятия «самостоятельность» в педагогическом аспекте, а также его структура, включающая потребностно-мотивационный, операционно-волевой и деятельностно-оценочный компоненты. Автором выявлены дидактические условия развития самостоятельности обучающихся, определены и обоснованы уровни сформированности искомого качества (творческий, реконструктивный и репродуктивный).

2005 год

Колодкина Любовь Сергеевна

Тема: Моделирование общедидактической подготовки студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики в университете. (13.00.01).

Цель работы состояла в разработке, научном обосновании и экспериментальной проверке эффективности модели общедидактической подготовки студентов в условиях педагогической практики. В ходе выполнения исследования разработана и внедрена в реальный образовательный процесс экспериментальная программа общедидактической подготовки студентов – практикантов, предложены два типа дидактического портфолио («обучающий» и «изучающий») как средств дидактического обеспечения педагогической практики.

2006 год

Микрюкова Светлана Михайловна

Тема: Педагогические условия организации коммуникативной досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями. (13.00.01).

Цель работы – определить и обосновать комплекс педагогических условий, позволяющий детям с ограниченными возможностями активно интегрироваться в обществе и опытно-экспериментальным путем проверить его эффективность. Автором представлена содержательная характеристика социализации детей с ограниченными возможностями, определены и обоснованы дидактические условия организации коммуникативной досуговой деятельности для детей данной категории, разработана модель Открытого педагогического пространства, основанная на взаимодействии детей, их родителей, педагогов и студентов – волонтеров, призванная способствовать активной интеграции детей с ограниченными возможностями в социум.

Яковлева Ольга Николаевна

Тема: Педагогические условия формирования основ профессионального мастерства у будущих переводчиков. (13.00.01; 13.00.08).

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить и обосновать педагогические условия формирования основ профессионального мастерства у будущих переводчиков, разработать программу

их реализации и опытно-экспериментальным путем доказать ее эффективность.

Автором выявлены педагогические условия формирования основ профессионального мастерства будущих переводчиков, основным из которых стало дидактическое сопровождение учебной переводческой деятельности студентов, включающее материалы для средств аудиовизуальной и компьютерной техники. Определена совокупность профессионально-значимых для переводчика индивидуальных и личностных свойств. Предложена программа формирования основ профессионального мастерства будущих переводчиков, интегрирующая в содержательном аспекте элементы психологического тренинга, упражнения по системе К.С. Станиславского, комплекс упражнений и заданий на развитие профессионально-значимых личностных и индивидуальных свойств переводчика.

Шарапова Елена Михайловна

Тема: Развитие эмоциональной сферы младших школьников на музыкальных занятиях в условиях дополнительного образования. (13.00.01).

Цель исследования – выявить совокупность организационно-дидактических условий развития эмоциональной сферы, теоретически их обосновать и опытно-экспериментальным путем подтвердить эффективность их реализации. В работе представлена программа музыкальных занятий в условиях дополнительного образования, активизирующая эмоциональную сферу младших школьников. Автором определены критерии и уровневые показатели сформированности эмоциональной сферы младшего школьника на музыкальных занятиях в системе дополнительного образования. Результаты исследования вносят вклад в теорию дополнительного образования за счет обоснованности качественно новых технологических программ музыкального развития, адаптированных к личностным особенностям учащихся и ориентированных на установки современной системы образования.

Кузнецова Ирина Александровна

Тема: Зарубежный опыт как основа технологии эффективного формирования управленческой культуры студентов – будущих педагогов. (13.00.01).

Цель исследования заключалась в выявлении возможностей применения зарубежного управленческого опыта в отечественной

системе образования и разработке научно-обоснованной технологии формирования управленческой культуры студентов – будущих педагогов. В ходе работы выявлены и обоснованы педагогические условия формирования управленческой культуры студентов – будущих педагогов с учетом зарубежного опыта, а также представлена модель формирования управленческой культуры личности в аспекте управления учебно-воспитательным процессом, соуправления коллективом и управления собой (управление эмоциями, временем, карьерой и т. д.) в условиях будущей педагогической деятельности. В исследовании раскрыты возможности применения концепции ограничений осуществления управленческой деятельности в контексте особенностей педагогического труда, определены и обоснованы четыре уровня сформированности управленческой культуры студентов – будущих педагогов (низкий, средний, выше среднего и высокий).

Калач Елена Александровна

Тема: Учебно-профессиональное взаимодействие как фактор успешного развития коммуникативной толерантности студентов специальности «Связи с общественностью». (13.00.08).

Цель исследования – выявить и обосновать педагогические условия развития коммуникативной толерантности студентов в процессе учебно-профессионального взаимодействия и разработать структурно-содержательную программу развития коммуникативной толерантности студентов как значимого личностно-профессионального качества. В работе уточнено содержание понятия «учебно-профессиональное взаимодействие» и определены его образовательные возможности. По результатам исследования определены и обоснованы уровневые показатели (высокий (гуманистический), средний (позитивно-манипулятивный), низкий (манипулятивно-прагматический)), а также критерии сформированности коммуникативной толерантности обучающихся в образовательной деятельности. Автором предложена факторная структура коммуникативной толерантности личности, которая включает гуманистический (характеризующий личность с гуманистической направленностью) и негативный (характеризующий интолерантную личность) факторы.

Крохина Ирина Геннадьевна

Тема: Педагогическая технология формирования естественнонаучных компетенций младших школьников. (13.00.01).

Цель исследования – выявить педагогические условия и создать технологию формирования естественнонаучных компетенций младшего школьника в процессе естественнонаучного образования, обосновать их и опытно-экспериментальным путем проверить их эффективность.

В ходе исследования определен комплекс педагогических условий и разработана технология формирования естественнонаучных компетенций младших школьников. Разработаны критерии сформированности естественнонаучных компетенций: мотивационный – готовность к учебно-познавательной деятельности, когнитивный – владение понятийным аппаратом и основами научного метода познания, операционный – ортоскопическое восприятие окружающего мира, способность к ориентации в окружающем мире.

Лобыгин Алексей Николаевич

Тема: Преодоление коммуникативных затруднений старших подростков на основе системы полифункциональных дидактических игр. (13.00.01).

Цель исследования – разработка, обоснование системы дидактических игр для преодоления коммуникативных затруднений старших подростков и проверка ее эффективности опытно-экспериментальным путем. Предложенная научно-обоснованная система полифункциональных дидактических игр построена с учетом возрастных особенностей старших подростков. В ходе работы представлен алгоритм поэтапной игровой деятельности участников дидактических игр, обеспечивающих их тренировку в коммуникативной деятельности – основы для успешного решения учебных задач. Автором выявлены пять уровней сформированности коммуникативных умений старших подростков, соотносимых с уровнями их коммуникативных затруднений.

2007 год

Варганова Владлена Владимировна

Тема: Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в контексте театральной деятельности. (13.00.01).

Цель работы – разработка, научное обоснование педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущего учителя и проверка эффективности их реализации опытно-экспериментальным путем. В исследовании раскрыты функции театральной педагогики и определена ее роль для студентов – будущих учителей; разработана модель профессиональной компетентности студентов – будущих учителей и выявлены уровни сформированности обсуждаемого личностного качества. Основу работы составила организация воспитательного пространства для личностного и профессионального становления студентов средствами театральной деятельности.

Радикова Танзиля Инсафовна

Тема: Воспитание ответственности как социально-значимого качества у подростков средствами учебной деятельности. (13.00.01).

Целью исследования явилось выявление, теоретическое обоснование педагогических условий воспитания ответственности как социально-значимого качества у подростков в учебной деятельности опытно-экспериментальная проверка эффективности их реализации. В контексте исследования конкретизированы представления о воспитательном потенциале учебной деятельности как важном факторе формирования социально-значимых качеств подростков, а также определены компоненты и критерии ответственности (сформированность социально-полезных, профессионально-нравственных и нравственно-психологических качеств; мотивация успеха; направленность на деятельность; адекватная самооценка личности).

Белокрылова Наталья Владимировна

Тема: Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей. (13.00.01).

Целью работы явилась разработка, теоретическое обоснование программы развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей и экспериментальная проверка эффективности ее

реализации. В ходе исследования определены критерии сформированности гуманистической центрации личности; выявлены педагогические условия развития искомого качества, основными из которых стали реализация субъект-субъектной модели взаимодействия между преподавателями и студентами и между студентами друг с другом в образовательной деятельности, а также создание образовательной среды, способствующей развитию гуманистической центрации. Автором предложена классификация образовательных и воспитательных парадигм с точки зрения представленности в них гуманистической центрации. Воздейственность экспериментальной программы обусловлена нравственно-насыщенным содержанием обучения, включающим притчи, мифы, сказки, ориентированные на приобщение студентов к духовно-нравственным ценностям.

Онищенко Надежда Эмильевна

Тема: Педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов гуманитарных классов в системе профильного обучения. (13.00.08).

Целью диссертационного исследования стало выявление и научное обоснование педагогических условий, создание программы повышения профессиональной компетентности педагогов гуманитарных классов в системе профильного обучения. Автором определены факторы, стимулирующие повышение профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов, и факторы, препятствующие формированию искомого качества. В ходе работы выявлены уровни сформированности профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов; определена и содержательно наполнена трехуровневая структура профессиональной компетентности педагога гуманитарных классов в системе профильного обучения, включающая: социально-психологическую (коммуникативную), общепедагогическую (ключевую), и специальную (предметную) компетентности.

Трубицына Наталья Анатольевна

Тема: Педагогическая технология оценки качества подготовки студентов – будущих преподавателей иностранного языка. (13.00.08).

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать педагогическую технологию оценки качества подготовки студентов –

будущих преподавателей иностранного языка и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность ее реализации. По результатам исследования выявлены показатели оценки качества подготовки преподавателей иностранного языка, подготовлены методические и практические рекомендации по реализации разработанной технологии, позволяющей диагностировать цели и результаты освоения студентами образовательных программ в режиме мониторинга на любом этапе обучения будущих преподавателей иностранного языка. Автором исследования определены организационно-педагогические условия, необходимые для создания информационно-оценочного пространства реализации технологии оценки качества подготовки будущей преподавателей иностранного языка, а также определен алгоритм разработки процедуры оценки качества подготовки студентов.

2009 год

Яковлева Лора Вильгельмовна

Тема: Педагогические условия подготовки студентов к преодолению коммуникативных затруднений в этнокультурной среде. (13.00.01).

Цель исследования – выявить и теоретически обосновать совокупность педагогических условий, обеспечивающих подготовку студентов к преодолению коммуникативных затруднений в этнокультурной среде. В соответствии с заданной целью, в работе определена сущность, структура и содержание понятия «коммуникативные затруднения в этнокультурной среде», а также представлена их типология. В ходе исследования разработана педагогическая модель подготовки студентов к преодолению коммуникативных затруднений в этнокультурной среде и определены критерии подготовленности студентов к преодолению коммуникативных затруднений в этнокультурной среде.

Корчак Елена Владимировна

Тема: Развитие профессионально-нравственных качеств студентов медицинского колледжа в процессе изучения информатики. (13.00.01).

Цель работы – выявить и теоретически обосновать педагогические условия эффективного развития профессионально-нравственных качеств будущих медицинских работников в процессе изучения информатики. В рамках исследования охарактеризованы возможности

учебной дисциплины «Информатика» в развитии профессионально-нравственных качеств личности в системе СПО, определены критерии и показатели сформированности профессионально-значимых качеств будущих медицинских работников среднего звена. Автором уточнена сущность, структура и содержание понятия «профессионально-значимые качества медицинского работника среднего звена», а также конкретизирована совокупность искомых качеств, предложена методика отбора социально-ориентированных информационных материалов, способствующих переосмыслению и осознанию студентами профессионально-значимых качеств медицинского работника.

Сираева Марина Наилевна

Тема: Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба. (13.00.01).

Цель исследования заключалась в развитии поликультурной образованности студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба. В ходе работы изучен и обобщен опыт организации клубной деятельности, представленный в отечественных и зарубежных исследованиях, определены и обоснованы педагогические условия организации поликультурного образования в вузе в условиях лингвистического клуба. Автором предложена концепция деятельности студенческого лингвистического клуба как основы поликультурного образования в вузе, разработана организационная модель процесса поликультурного образования будущих педагогов. По результатам исследования выявлены и содержательно обоснованы уровни поликультурной образованности студентов.

2010 год

Денисова Дарья Николаевна

Тема: Организационно-педагогические условия приобщения детей-сирот к основам духовно-нравственной культуры через взаимодействие с волонтерами. (13.00.01).

Цель работы – разработать, научно обосновать и реализовать модель и организационно-педагогические условия приобщения детей к основам духовно-нравственной культуры на основе взаимодействия с волонтерами и опытно-экспериментальным путем проверить их эффективность. В ходе исследования раскрыты духовно-нравственные потребности ребенка в условиях интерната, определены

индивидуально-личностные способы их реализации, а также охарактеризованы возможности волонтерской деятельности для обогащения социальных и организационно-педагогических условий, обеспечивающих приобщение детей-сирот к духовно-нравственной культуре. В категориальный аппарат теории сиротства введено понятие «духовно-нравственное развитие детей-сирот» как их приобщение к основам духовно-нравственной культуры и уточнено его содержание. Автором исследования разработана и внедрена в практику универсальная для использования в любых интернатных учреждениях программа приобщения детей-сирот к основам духовно-нравственной культуры.

Бовина Мария Владимировна

Тема: Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов. (13.00.01).

Цель исследования заключалась в выявлении педагогических условий и создании модели развития социально-личностных компетенций студентов на основе организации учебного взаимодействия в академической группе. В ходе исследования представлено научное обоснование способа включения студентов в процесс организации учебного взаимодействия в академической группе, который получил название «Дневник общения». На основе поликомпонентной модели развития социально-личностных компетенций студентов автором разработана и внедрена программа экспериментального обучения. В работе представлена типология личностных качеств, свойств и способностей, определяющих в совокупности социально-личностные компетенции, необходимые для успешного учебного взаимодействия в академической группе, определены критерии сформированности социально-личностных компетенций студентов.

2011 год

Колзина Алла Леонидовна

Тема: Система дидактических игр как основа выбора направления профессионального развития студентов, будущих историков. (13.00.08).

Цель исследования – разработать и обосновать систему дидактических игр как основы выбора направления профессионального развития студентов, определить педагогические условия и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность их реализации.

Автором разработана и обоснована профессионально-ориентированная система дидактических игр, в которой представлены виды профессиональной деятельности историка (педагогическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская и научно-исследовательская), ставшая основой для выбора студентами направления своего профессионального развития. Также выявлены педагогические условия профессионального развития студентов на учебных занятиях по специальности.

Малетова Марина Ивановна

Тема: Технология развития презентационных компетенций будущих экономистов в вузе: на материале занятий по английскому языку. (13.00.08).

Цель работы – разработать, научно обосновать технологию развития презентационных компетенций будущих экономистов и экспериментально проверить эффективность ее реализации в вузовской практике.

В исследовании представлена педагогическая технология развития презентационных компетенций будущих экономистов, результатом реализации которой явилось эффективное прогнозирование, планирование, проектирование студентами своего успешного публичного выступления, на основе создания модели развития презентационных компетенций, адаптирования и интегрирования зарубежного опыта в учебный процесс в российском вузе. Автором разработана и теоретически обоснована структурно-функциональная модель развития презентационных компетенций будущих экономистов, включающая цели, содержание, дидактические средства и создающая основу для разработки педагогической технологии развития презентационных компетенций будущих экономистов. Выявлены и обоснованы педагогические условия, влияющие на процесс развития презентационных компетенций будущих экономистов.

Василькова Ольга Викторовна

Тема: Методика обучения студентов языкового вуза лексике одобрения. (13.00.02).

Цель исследования – разработка и научное обоснование методики обучения лексике одобрения студентов языкового вуза, экспериментальная проверка эффективности ее реализации.

В исследовании определены роль и место обучения лексике одобрения как способу формирования межкультурной компетенции в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку;

уточнено лингводидактическое содержание категории «лексика одобрения».

Автором разработана и научно-обоснована новая методика обучения студентов языкового вуза лексике одобрения на основе интеграции лингвистической, речевой и социокультурной компетенций; созданы и научно обоснованы средства обеспечения процесса обучения иностранным языкам, ориентированные на формирование межкультурной компетенции; представлен алгоритм действий по введению межкультурной информации.

Романова Татьяна Васильевна

Тема: Развитие самостоятельности как ценностной ориентации старшеклассников на образовательную деятельность. (13.00.01).

Целью исследования является разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели и педагогических условий развития самостоятельности как ценностной ориентации старшеклассников на образовательную деятельность.

Автором раскрыта аксиологическая сущность понятия самостоятельности учащихся как их ценностной ориентации на образовательную деятельность. В исследовании представлена модель развития самостоятельности как ценностной ориентации старшеклассников на образовательную деятельность. Автором выделены и теоретически обоснованы педагогические условия развития самостоятельности как ценностной ориентации старшеклассников на образовательную деятельность.

2012 год

Емельянова Наталья Сергеевна

Тема: Развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности. (13.00.01).

Цель работы – определить, научно обосновать педагогические условия и разработать программу развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности и доказать эффективность ее реализации опытно-экспериментальным путем.

В исследовании представлена характеристика колледжа как образовательного учреждения нового типа, предложена структурно-содержательная модель процесса развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся в процессе обучения и на ее основе

разработана авторская программа развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности. Автором выявлены и обоснованы педагогические условия развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности, а также предложен педагогический инструментарий, используемый для определения уровня сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа – авторский опросник «Позитивное отношение учащихся к учебе» и ряд других методик.

Обухова Надежда Владимировна

Тема: Иноязычный медиатекст как средство формирования рецептивной речевой компетенции студентов-бакалавров. (13.00.02).

Цель исследования состояла в разработке методики формирования рецептивной речевой компетенции студентов-бакалавров с использованием иноязычных медиатекстов, ее теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности реализации через организацию опытного обучения.

Автором конкретизировано понятие «рецептивной речевой компетенции» в контексте компетентностного, социокультурного, коммуникативно-когнитивного подходов в обучении иностранным языкам студентов-бакалавров; определен лингводидактический потенциал иноязычного медиатекста, который позволяет решать задачи формирования рецептивной речевой компетенции, социокультурной компетенции, языковой компетенции при условии овладения студентами-бакалаврами теоретическим и практическим материалом, отражающим жанрово-стилистические особенности иноязычного медиатекста; определены и охарактеризованы дескрипторы владения рецептивной речевой компетенцией на уровне B1 – C2 для студентов языковых вузов на материале иноязычных медиатекстов, применяемые в качестве методических рекомендаций в образовательном процессе; разработана и обоснована структурная модель формирования РРК, включающая метакогнитивные и когнитивные стратегии и систему упражнений, состоящую из заданий, обеспечивающих овладение студентами коммуникативной компетенцией в целом и рецептивной речевой компетенцией в частности; создана научно-обоснованная методика формирования рецептивной речевой компетенции студентов-бакалавров по направлению подготовки «Лингвистика» на основе использования иноязычного медиатекста,

особенностью которой является общность когнитивных характеристик, способствующих формированию и совершенствованию речевых навыков в рецептивных видах речевой деятельности.

Шестакова Наталия Васильевна

Тема: Педагогические условия развития компетенции самообучения студентов в системе заочного образования. (13.00.01).

Цель работы – выявить, научно обосновать педагогические условия развития компетенции самообучения студентов в системе заочного образования и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность их реализации.

Автором предлагается идея развития компетенции самообучения как основы стимулирования познавательной деятельности студентов и усвоения ими содержания обучения в условиях заочного обучения. В работе обоснованы педагогические условия развития компетенции самообучения студентов, обучающихся на заочном отделении вуза, определены критерии сформированности компетенции самообучения студентов-заочников, обоснован и апробирован комплекс дидактических средств, обеспечивающих реализацию созданной программы развития компетенции самообучения студентов-заочников.

Чиркина Елена Александровна

Тема: Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами. (13.00.01).

Цель исследования – разработка, обоснование структурно-содержательной программы формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий и опытно-экспериментальная проверка эффективности ее реализации.

В исследовании выявлена специфика процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, описаны дидактические средства, обеспечивающие позитивную динамику процесса формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий, определены педагогические условия формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

Чермокина Регина Шамиловна

Тема: Интерактивные формы работы в обучении студентов вуза грамматической стороне речи. (13.00.02).

Цель работы – разработать методику обучения студентов нелингвистических специальностей грамматической стороне речи на основе интерактивных форм работы, представить ее научное обоснование и проверить эффективность ее реализации путем опытного обучения.

Автором предложен коммуникативно-творческий подход, на основе которого создана методика обучения грамматической стороне речи студентов-историков, ориентированная на использование интерактивных форм обучения, разработана система упражнений по обучению студентов нелингвистических специальностей грамматической стороне речи на основе использования интерактивных форм обучения, предполагающая сценарный подход к лингводидактическому обеспечению занятия, направленного на развитие грамматической компетенции в комплексном дидактическом пространстве; а также предложена типология интерактивных форм работы при обучении грамматической стороне речи студентов нелингвистических специальностей.

Иванов Андрей Валерьевич

Тема: Формирование у студентов вуза компенсаторной компетенции при обучении иноязычному говорению. (13.00.02).

Цель работы заключалась в том, чтобы разработать, научно обосновать и экспериментально проверить эффективность реализации системы упражнений, направленных на формирование компенсаторной компетенции у студентов при обучении их иноязычному говорению.

Автором создана классификация компенсаторных компетенций, включающая стратегию достижения, стратегию уклонения, паралингвистические стратегии и субстратегии в рамках отдельно взятой стратегии; выделены структурные значимые компоненты компенсаторной компетенции, составлена номенклатура компенсаторных умений говорения, определены уровни владения компенсаторной компетенцией и выведена интегральная формула расчета владением данной компетенцией.

Кропачева Марина Леонидовна

Тема: Приобщение студентов медицинского вуза к профессиональной этико-деонтологической культуре (на материале преподавания гуманитарных дисциплин). (13.00.08).

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий приобщения студентов медицинского вуза к профессиональной этико-деонтологической культуре в процессе обучения латинскому языку.

В исследовании раскрыта сущность процесса приобщения к профессиональной этико-деонтологической культуре врача, и деонтологически значимых качеств личности будущего специалиста. Автором разработана методика приобщения студентов – будущих врачей к профессиональной этико-деонтологической культуре на занятиях по латинскому языку, а также созданы компетентностно-ориентированные дидактические материалы, способствующие приобщению будущих врачей к профессиональной этико-деонтологической культуре.

2014 год

Ложкина Наталия Михайловна

Тема: Формирование иноязычной читательской компетенции студентов экономических специальностей. (13.00.02).

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование методики формирования иноязычной читательской компетенции студентов экономических специальностей и экспериментальное подтверждение эффективности ее реализации.

В ходе работы определены и содержательно наполнены структурные компоненты иноязычной читательской компетенции как деятельностной характеристики студентов, изучающих иностранный язык для специальных целей, определены критерии, а также высокий, средний, низкий уровни сформированности иноязычной читательской компетенции студентов экономических специальностей, предложена методика формирования иноязычной читательской компетенции студентов, предполагающая их поэтапную целенаправленную работу с текстовым материалом на английском языке как способ совершенствования их профессиональной подготовки.

Кузьева Ольга Павловна

Тема: Методика обучения студентов языкового вуза коммуникативно-эквивалентному письменному переводу. (13.00.02).

Цель исследования – разработка, научно-теоретическое обоснование и проверка эффективности реализации методики обучения студентов языкового вуза коммуникативно-эквивалентному письменному переводу.

Автором исследования выявлен лингводидактический потенциал аудиовизуальных текстов для обучения студентов языкового вуза коммуникативно-эквивалентному письменному переводу, разработана методика обучения студентов языкового вуза коммуникативно-эквивалентному письменному переводу, реализуемая с помощью системы упражнений и заданий с учетом специфики переводимого материала и уровня мотивации студентов к выполнению учебной переводческой деятельности, предложен комплекс средств диагностики уровня владения студентами умениями коммуникативно-эквивалентного письменного перевода, основанный на анализе языкового содержания переведенных текстов на микро- и макроуровне с учетом выделенных нами критериев коммуникативной эквивалентности перевода.

2016 год

Самарина Наталия Владимировна

Тема: Формирование компетенции иноязычной письменной речи школьников с помощью электронных дидактических средств (13.00.02).

Цель работы – разработка, обоснование и верификация методики формирования компетенции иноязычной письменной речи школьников с помощью электронных дидактических средств.

В исследовании определены сущность, структурные компоненты компетенции иноязычной письменной речи школьников: лингвистический, прагматический, социолингвистический, социокультурный. Автором разработаны научные основы методики формирования компетенции иноязычной письменной речи при помощи электронных дидактических средств, выявлены организационно-педагогические условия и этапы формирования компетенции иноязычной письменной речи, выработаны критерии сформированности компетенции иноязычной письменной речи обучающихся, а также выявлен уровневый диапазон владения школьниками компетенцией иноязычной письменной речи – от низкого, средне-низкого, среднего до средне-высокого и высокого уровней, каждый из которых содержательно наполнен, разработан и научно обоснован

комплекс электронных дидактических для использования при обучении школьников иноязычной письменной речи.

2019 год

Петрусевич Полина Юрьевна

Тема: Методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков. (13.00.02).

Цель работы – разработка, теоретическое обоснование методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких (двух или трех) иностранных языков и проверка эффективности ее реализации.

В исследовании представлена типология трудностей, которые испытывают обучающиеся при освоении нескольких иностранных языков. Автором предложена методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков, определены ее структурные компоненты, разработана система образовательных модулей, реализация которых в совокупности позволяет перевести обучающихся на более высокий уровень сформированности лексической компетенции, установлены критерии определения уровня сформированности лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков.

Шикалова Татьяна Николаевна

Тема: Формирование конструктивной компетенции музыкального руководителя дошкольной образовательной организации. (13.00.08).

Цель исследования – выявить и обосновать педагогические условия формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя дошкольной образовательной организации.

Автором уточнено и скорректировано понятие «конструктивная компетенция музыкального руководителя ДОО, разработана структурно-содержательная модель формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО в системе дополнительного профессионального образования, разработаны и обоснованы критерии, показатели и средства педагогической диагностики для определения уровня сформированности конструктивной компетенции музыкальных руководителей ДОО.

**ПУБЛИКАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОКТОРА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА
Г.С. ТРОФИМОВОЙ.
МОНОГРАФИИ И РАБОТЫ МОНОГРАФИЧЕСКОГО
ХАРАКТЕРА Г.С. ТРОФИМОВОЙ**

1. Трофимова, Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности: учебное пособие. Ижевск: УдГУ, 1994. 75 с.
2. Трофимова, Г.С., Михалевская, Г.И. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: научно-методическое пособие. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1995. 92 с. (соавторство в равных долях).
3. Трофимова, Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (предметная дидактика). Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 1999. 282 с.
4. Трофимова, Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект. Ижевск: Купол, 2000. 90 с.
5. Трофимова, Г.С. Основы вузовской дидактики: материалы к лекциям. Ижевск: УдГУ, 2007. 69 с.
6. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: Монография. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 116 с.
7. Трофимова, Г.С., Сираева, М.Н., Степанова, М.М., Тарабаева, Е.В., Шишкина, Р.Г. Профессиональная подготовка студентов гуманитарного профиля в магистратуре (на основе развития иноязычной компетенции): Коллективная монография // Под ред. д.п.н., проф. Г.С. Трофимовой. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 80 с. (соавторство в равных долях).
8. Трофимова, Г.С. Педагогическое образование: принципы и концепция. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2018. 76 с.
9. Трофимова, Г.С., Газизова, А.И., Сираева, М.Н., Шишкина, Р.Г. Педагогические факторы гуманитаризации образовательной среды в региональном университете: Коллективная монография. // Под ред. д.п.н., проф. Г.С. Трофимовой. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2018. 108 с. (соавторство в равных долях).

10. Трофимова, Г.С., Белокрылова, Н.В., Сираева, М.Н. Гуманистическая центрация педагога: актуальность, теория, пути развития: коллективная монография // Под ред. д.п.н., проф. Г.С. Трофимовой. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2019. 130 с. (соавторство в равных долях).

**ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ Г.С. ТРОФИМОВОЙ,
ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ В ЦЕНТРАЛЬНЫХ ИЗДАНИЯХ
И В РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЯХ,
РЕКОМЕНДОВАННЫХ ВАК МИНОБРНАУКИ РФ
(2012–2018 ГГ.)**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1. Трофимова, Г.С., Горохова, Н.Э. Современные способы развития исследовательской компетенции магистрантов (на материале преподавания иностранных языков) // Научно-технические ведомости СПбГУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». 2012. № 4 (160). СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2012. С. 60–64 (соавторство в равных долях).
2. Трофимова, Г.С. Преподавание перевода как объект поиска инновационных приемов подготовки переводчиков // Учитель, ученик, учебник: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. 22–23 ноября 2013 г. Т. 2. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2014. С. 271–275.
3. Трофимова, Г.С., Горохова, Н.Э. Обеспечение автономности обучающихся как приоритетное направление магистерской подготовки // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». 2013. №1 (167). СПб.: Изд-во Политехнического университета С. 60–64. (соавторство в равных долях).
4. Трофимова, Г.С., Степанова, М.М. Актуальные подходы к профессиональной подготовке переводчика в профильной магистратуре // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». 2014. № 3 (203). С. 166–173. (соавторство в равных долях).
5. Трофимова, Г.С., Горохова, Н.Э. Развитие исследовательской компетенции средствами обучения информационно-лингвистическому поиску // Вестник Удмуртского университета. Вып. 4.

Серия «Философия. Социология. Психология. Педагогика». Ижевск: УдГУ, 2013. С. 73–78. (соавторство в равных долях).

6. Трофимова, Г.С., Баева, Т.А. Иностраннный язык как средство профессиональной подготовки студентов // Вестник Орловского государственного университета. 2015. № 1 (42). С. 158–161. (соавторство в равных долях).
7. Трофимова, Г.С., Степанова, М.М. Технология микропреподавания в подготовке лингвиста-преподавателя // Профессиональное обучение иностранному языку и переводу в вузе: Материалы Междунар. науч. конф. М.: РУДН, 2015. С. 108–111. (соавторство в равных долях).
8. Трофимова, Г.С. Педагогическая практика как организационная форма профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования: сб. научных трудов. Серия «Педагогика и психология». Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 53. Ч. 11. С. 120–126.
9. Трофимова, Г.С. Баева, Т.А., Муценко, Е.В. Этико-деонтологическая подготовка студентов медицинского вуза на основе компетентностного подхода (на материале дисциплины «Иностраннный язык») // Проблемы современного педагогического образования: сб. научных трудов. Серия «Педагогика и психология». Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. Ч. 7. С. 191–199. (соавторство в равных долях).

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

1. Трофимова, Г.С. О компетентностном подходе к преподаванию иностранного языка в вузе // Учитель, ученик, учебник: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2011. С. 294–300.
2. Трофимова, Г.С. Современные подходы к гуманитарной подготовке студентов университета // Вестник Удмуртского университета. Вып. 2. Серия «Философия. Социология. Психология. Педагогика». Ижевск: УдГУ, 2012. С. 25–30.
3. Трофимова, Г.С. Взаимодействие преподавателя и студентов как носителей различных коммуникативных кодов // Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты: Сборник материалов 2-й Междунар. науч. конф. СПб.: СПбГУ, 2013. С. 88–93.

4. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность учителя как основа гуманизации образования // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы // Материалы III Междунар. науч.-практ. конф.. Киров: Изд-во ВятГУ, 2014. С. 200–203.
5. Трофимова, Г.С., Сопин, А.Н. Гуманистический подход к развитию ценностного отношения обучающихся к ручному творчеству // Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология»: сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 55. Ч. 10. С. 174–181. (соавторство в равных долях).

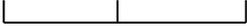
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1. Трофимова, Г.С., Степанова, М.М., Ларина, А.С. Техника вербализации при обучении иностранному языку в лингвистической магистратуре // Наука и образование в XXI веке: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 15. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес – Наука – Общество», 2013. С. 105–106. (соавторство в равных долях).
2. Трофимова, Г.С., Газизова, А.И. К вопросу об эффективных способах обучения переводу на основе чтения студентов неязыковых вузов // Междунар. науч.-практ. конф.: сб. статей по материалам конф. Нижний Новгород: Мининский ун-т, 2015. С. 222–226. (соавторство в равных долях).
3. Трофимова, Г.С. Формы организации обучения ИЯ как компонент методической системы // Вопросы методики преподавания в вузе: сб. научных статей. 2016. № 5 (19-2). СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2016. С. 131–138.
4. Трофимова, Г.С., Газизова, А.И. Грамматические навыки в системе формирования иноязычной компетенции студентов // Новая наука: стратегии и векторы развития: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. Стерлитамак: Агентство международных исследований, 2017. С. 4–6. (соавторство в равных долях).
5. Трофимова, Г.С., Поздеева, И.М. Иноязычное речетворчество как направление в обучении школьников иностранному языку // Казанская наука. Серия «Педагогические науки». 2017. № 5. – Казань: Изд-во «Казанский Издательский Дом», 2017. С. 179–182. (соавторство в равных долях).

МЕТОДИКА ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Г.С. ТРОФИМОВОЙ

Внимание! Прочитайте каждую пару суждений и сделайте отметку карандашом в любом месте прямой линии (шкалы). Отметка, сделанная Вами ближе к суждениям со знаком «10», означает более высокую оценку, ближе к «0» – более низкую.

Укажите Ф.И.О. _____

<p>1. Способен понимать возрастные особенности учащихся видеть различия в характере общения учащихся в разных возрастных группах.</p>	<p style="text-align: center;">10 5 0</p> 	<p>Не способен понимать возрастные особенности учащихся видеть различия в характере общения учащихся разных возрастов.</p>
<p>2. Способен определить тенденцию к ориентации личности на внутренний или окружающий мир.</p>	<p style="text-align: center;">10 5 0</p> 	<p>Не способен определить тенденцию к ориентации личности на внутренний или окружающий мир.</p>
<p>3. Способен понимать особенности поведения учащихся, определяемые различными свойствами высшей нервной деятельности.</p>	<p style="text-align: center;">10 5 0</p> 	<p>Не способен понимать особенности поведения учащихся, определяемые различными свойствами высшей нервной деятельности.</p>
<p>4. Способен видеть различия в характере воздействия авторитарного, демократического, либерального стилей руководства коллективом</p>	<p style="text-align: center;">10 5 0</p> 	<p>Не способен видеть различия в характере воздействия трех стилей руководства коллективом учащихся на характер взаимоотношений с учащимися.</p>

учащихся на характер взаимоотношений с учащимися.		
5. Способен понимать трудности учащихся в общении.	10 5 0 -----	Не способен понимать трудности учащихся в общении.
6. Знает и соблюдает нормы и правила этики, морали, этикета.	10 5 0 -----	Нарушает нормы и правила этики, морали, этикета.
7. Способен вовлекать учащихся в целесообразную деятельность путем убеждения.	10 5 0 -----	Способен вовлекать учащихся в целесообразную деятельность путем убеждения.
8. Способен понимать вкусы, симпатии, антипатии учащихся.	10 5 0 -----	Не способен понимать вкусы, симпатии, антипатии учащихся.
9. Способен определять уровень информированности учащихся по обсуждаемому вопросу.	10 5 0 -----	Не способен определять уровень информированности учащихся по обсуждаемому вопросу.
10. Способен признавать возможность существования иной точки зрения у учащихся.	10 5 0 -----	Не способен признавать право учащихся иметь иную, отличающуюся от учительской, точку зрения, считает свое мнение истиной в последней инстанции.
11. Способен располагать к себе, вызывать у учащихся доверие к себе.	10 5 0 -----	Не способен располагать к себе, вызывать у учащихся доверие к себе.
12. Способен говорить (произносить) ясно и четко.	10 5 0 -----	Не способен говорить внятно.

13. Свободно владеет нормами литературного языка.	10 5 0 -----	Не владеет нормами литературного языка.
14. Способен мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему в классе.	10 5 0 -----	Не владеет невербальными средствами общения (жестами, мимикой, пантомимикой).
15. В общении с учащимися умеет шутить, улыбаться.	10 5 0 -----	В общении с учащимися никогда не шутит, редко улыбается.
16. Способен держать в поле зрения всех учащихся, переводя взгляд с одного на другого (контакт глаз).	10 5 0 -----	Не способен держать в поле зрения всех учащихся в классе (группе).
17. Способен оценивать реакцию слушателей (смех, шепот, взгляд) и менять с ее учетом свое поведение.	10 5 0 -----	Не способен в момент речи оценивать реакцию слушателей: сосредоточен на содержании своего высказывания.
18. В общении с учащимися никогда не прибегает к прямым указаниям, замечаниям, угрозам, нотациям.	10 5 0 -----	В общении с учащимися очень часто делает им замечания, прибегает к высказываниям с негативной оценочной окраской.
19. В общении с учащимися стремится к партнерским отношениям с ними.	10 5 0 -----	Общается с учащимися как с подчиненными; требует беспрекословного послушания.
20. Стремится понять учащихся и быть понятым ими.	10 5 0 -----	Не стремится к взаимопониманию с учащимися.

21. Способен последовательно строить свое высказывание вне зависимости от своего эмоционального состояния.	10 5 0 	Не способен последовательно строить свое высказывание (речь сбивчива, обрывиста, многословна).
22. Способен держаться внешне спокойно и уверенно перед аудиторией.	10 5 0 	Не способен держаться внешне спокойно и уверенно перед аудиторией (краснеет, бледнеет, вздыхает и т. п.)
23. Способен выразить собственную расположенность к учащимся.	10 5 0 	Не способен выразить свою расположенность к учащимся.
24. Способен регулировать силу голоса (тихо-громко) адекватно ситуации общения и вне зависимости от эмоционального состояния.	10 5 0 	Не способен регулировать силу голоса (тихо-громко) адекватно ситуации общения и вне зависимости от эмоционального состояния.
25. Способен регулировать темп речи (быстро-медленно) независимо от своего эмоционального состояния.	10 5 0 	Не способен регулировать темп речи (быстро-медленно) независимо от своего эмоционального состояния (говорит или слишком медленно, или «строчит как из пулемета»).
26. Способен управлять своим эмоциональным состоянием (сдерживаться) в ситуациях конфликта.	10 5 0 	Не способен управлять своим эмоциональным состоянием в ситуациях конфликта.
27. Способен говорить эмоционально, вдохновенно.	10 5 0 	Не способен говорить эмоционально. Речь монотонна.

28. Способен владеть вниманием учащихся.	10 5 0	Не способен владеть вниманием учащихся.
29. Не теряется в ситуациях конфликта.	10 5 0	Полностью теряется в ситуациях конфликта.
30. Способен управлять своим настроением.	10 5 0	Не способен управлять своим настроением (является человеком настроения).

Данная методика разработана доктором педагогических наук, профессором Г.С. Трофимовой. В опроснике представлены 30 пар суждений, содержательно сгруппированных в соответствии с тремя параметрами: когнитивным, поведенческим и эмотивным.

При характеристике уровней педагогической коммуникативной компетентности автор различает 5 уровней сформированности искомого качества.

Высокий уровень педагогической коммуникативной компетентности (от 8,01 баллов и выше) характеризуется тем, что у студентов сформированы коммуникативные умения педагогического оценивания, предполагающие адекватную оценку позиций и личностных характеристик учащихся, а также установление педагогически целесообразных отношений. Респондент с высоким уровнем педагогической коммуникативной компетентности ориентирован на диалог и сотрудничество, отличается высокой степенью информированности и инициативностью в общении, способен управлять своим эмоциональным состоянием.

Достижение средневысокого уровня педагогической коммуникативной компетентности (от 7,03 до 8,00 баллов) предполагает стремление к адекватной оценке нравственных и волевых качеств собеседника, при этом возможны некоторые затруднения при коммуникации со старшими по возрасту и положению собеседниками. Для студентов со средневысоким уровнем педагогической коммуникативной компетентности свойственно также стремление к установлению контакта с группой и отношений взаимопонимания и сотрудничества. При возникновении конфликтных ситуаций часто избирается тактика приспособления или избегания ситуаций разногласия.

Отмечается достаточно высокий уровень диалогической направленности в общении при наличии, но при этом отмечается наличие таких характеристик, как конформизм или альтероцентризм.

Респонденты со *средним уровнем сформированности педагогической коммуникативной компетентности (от 6,18 до 7,02 баллов)* также испытывают стремление к установлению диалогических взаимоотношений и отношений сотрудничества с членами группы; способны определять уровень их информированности, симпатии и антипатии; в достаточной степени владеют нормами литературного языка; в общении ориентируются на общепринятые этические нормы и поведенческие установки. При этом, автор методики выделяет следующие позиции, препятствующие эффективной коммуникации:

- недостаточный уровень информированности в сфере межличностного взаимодействия;
- слабое владение невербальными средствами общения;
- недостаточная выразительность используемых вербальных средств коммуникации;
- неуверенность при установлении контакта с аудиторией;
- неспособность управлять своим эмоциональным состоянием при контакте с большой аудиторией и в ситуациях конфликта.

При *средненизком уровне педагогической коммуникативной компетентности (от 3,86 до 6,17 баллов)* у студентов отмечаются те же затруднения в коммуникации, что и у респондентов со средним уровнем. При этом, средненизкий уровень педагогической коммуникативной компетентности характеризуется более высокой степенью категоричности при восприятии и оценке других. Студенты данного уровня склонные недооценивать волевые и нравственные качества собеседника и переоценивать свои собственные. Предпочитаемой тактикой в условиях конфликтной ситуации является «соперничество» или «компромисс».

Студентов с *низким уровнем педагогической коммуникативной компетентности (от 3,85 баллов и ниже)* отличает авторитарная или конформная направленность в общении. Отсутствует владение речевыми и невербальными средствами выразительности, логичность и последовательность в построении высказываний, а также способность выразить собственную расположенность и доброжелательность по отношению к собеседнику. Избираемая поведенческая установка в ситуации разногласия – «компромисс» и «избегание».

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

**Научная школа доктора педагогических наук,
профессора Галины Сергеевны Трофимовой**

Коллективная монография

*Авторская редакция
Компьютерная верстка: Т.В. Опарина*

Подписано в печать 18.10.2024. Формат 60x84 1/16
Усл. печ. л. 13,77. Уч. изд. л. 12,89.
Тираж 300 экз. Заказ № 1882.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, 4Б, каб. 021
Тел.: + 7 (3412) 916-364, E-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.
Тел. 68-57-18