

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ
К ПРЕДМЕТАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА
В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Монография

**FORMING MOTIVATION
TO HUMAN SCIENCES SUBJECTS
IN AN ECONOMIC HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTION**

Monograph



9 785932 164761

Челябинск
2017

Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования

«ФИНАНСОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

Челябинский филиала

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ
К ПРЕДМЕТАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА
В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Монография

**FORMING MOTIVATION
TO HUMAN SCIENCES SUBJECTS IN
AN ECONOMIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

Monograph

Челябинск 2017

ББК 74.58
УДК 371
Ф

Рецензенты:

Бердичевский Анатолий Леонидович, доктор педагогических наук, профессор, профессор Университета прикладных наук Бургенланда, Австрия

Сороковых Галина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета

Формирование мотивации к предметам гуманитарного цикла в экономическом вузе. Монография / Под науч. ред. Т.И. Жарковой. – Челябинск: Уральская Академия, 2017. – 142 с.

Forming motivation to human sciences subjects in an economic higher educational institution. Monograph / Scientific. Ed. T.I. Zharkova. – Chelybinsk: Uralskayz Akademia, 2017. – 1142 p.

*Под научной редакцией
кандидата педагогических наук, доцента Татьяны Ивановны Жарковой*

Under the scientific editorship of candidate of pedagogical sciences, professor Tatyana Zharkova

ISBN 978-5-93216-476-1

Данная коллективная работа посвящена актуальным проблемам формирования и развития мотивации к предметам гуманитарного цикла у студентов экономических вузов.

Предназначена для преподавателей экономических вузов, бакалавров, магистрантов, аспирантов и других работников высшего профессионального образования.

This team work is devoted to actual problems of forming and developing economic higher educational institutions students' motivation to human sciences subjects.

Designed for teachers in economic higher educational institutions, bachelors, masters, postgraduates and other specialists of higher professional education sphere.

© Жаркова Т.И., 2017

© ИЦ «Уральская Академия», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Раздел 1. Апология философии и формирование мотивации к изучению философских дисциплин у обучающихся экономического вуза (В.И. Гладышев)	5
Раздел 2. Теоретические основы взаимосвязи учебной мотивации и готовности к профессиональной деятельности студентов экономического вуза (В.В. Соглаев)	20
Раздел 3. Формирование мотивации антикоррупционного поведения у студентов вузов экономического профиля (И.А. Кравченко)	31
Раздел 4. Мотивация как фактор формирования правомерного поведения личности (А.В. Бастен)	41
Раздел 5. Финансовый и материальный стимулы как средство мотивирования результатов боевой и учебной деятельности военнослужащих в период Великой Отечественной войны: фронтовой и тыловой опыт (И.В. Ковшов)	53
Раздел 6. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов экономических специальностей (Т.И. Жаркова)	66
Раздел 7. К вопросу об источниках мотивированного подхода к изучению иностранного языка (Т.И. Жаркова, О.В. Жаркова)	77
Раздел 8. К вопросу об использовании активных методов обучения в целях повышения мотивации к изучению иностранного языка (А.Ф. Латыш)	88
Раздел 9. Мотивация студентов к занятиям по физической культуре (С.В. Михайлова)	100
Заключение	109
Тезаурус	110
Сведения об авторах	139

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в условиях глобальной интеграции культур различных стран, растущей мобильности населения всего мира, расширения сферы занятости, развития туризма, личных контактов, а также возможности обучения за рубежом знание предметов гуманитарного цикла, а также знание иностранного языка становятся жизненной необходимостью. Социальный заказ общества выдвигает задачу развития личности обучаемого, усиления гуманистического содержания обучения, более полную реализацию воспитательно-образовательно-развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого обучаемого.

Вступая в XXI в., объявленный Советом Европы веком полиглотов, мы не можем не заметить возросшую мотивацию к изучению не только иностранных языков, но и к предметам гуманитарного цикла. Важнейшая тенденция современного развития системы образования связана с подготовкой специалистов, способных реализовать принцип «образование через всю жизнь» («*life-long-learning*»). Образование должно формировать долгосрочные компетенции человека, которые позволяли бы ему оставаться конкурентноспособным членом общества на протяжении всего периода активной жизни (Г.Н. Константинов, С.Р. Филонович). Студенты осознанно подходят к изучению предметов гуманитарного цикла, понимая, что он им пригодится в их профессиональной деятельности и сыграет немаловажную роль в их конкурентноспособности на современном рынке труда. Отношение к изучению предметов гуманитарного цикла как средству познания и саморазвития позволяет полнее задействовать личностно развивающие возможности обучаемых. Формирование познавательной мотивации предполагает понимание образовательных задач, оценку их значимости, знание средств достижения целей.

Для развития личности студента необходимо формировать у него мотивацию не только к предметам по избранной специальности, но и к предметам гуманитарного цикла. Поэтому появление данной монографии считаем актуальной и своевременной. В данной коллективной монографии представлена теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, созданная А.Н. Леонтьевым, рассмотрена проблема формирования мотивации к изучению иностранного языка, а также источники мотивированного подхода и использование активных методов в целях повышения мотивации к его изучению.

РАЗДЕЛ 1. АПОЛОГИЯ ФИЛОСОФИИ И ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН У ОБУЧАЕМЫХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА (В.И. Гладышев)

Нуждается ли философия в апологии? Отчасти да. По крайней мере, учитывая ее тяжкий путь развития. Путь, который трудно охватить в полном объеме. Нуждается ли она в том, чтобы к ней относились по заслугам? Нет! Намного лучше! Как говаривал принц Гамлет: «Если обходиться с каждым по заслугам, кто уйдет от порки».

Процесс формирования мотивации к серьезному, глубокому изучению философских дисциплин у кого бы то ни было, используя любимое словосочетание философа Н.А. Бердяева, «это есть тайна». Мы можем разгадать ее лишь отчасти, учитывая персональный характер этой достаточно специфической потребности. Но здесь нас интересует иное. Поскольку освоение философии как учебной дисциплины носит массовый характер, речь идет скорее о привитии вкуса к философии не только в период изучения в вузе, но и для последующего, скорее всего нерегламентированного учебными программами, изучения определенных тем и персоналий, нередко вызывающих у весьма зрелого специалиста (бывшего студента) обостренный интерес. Перефразируя: «Мы все когда-нибудь возвращаемся к нашей первой любви» в утверждение: «Мы все, или многие из нас, когда-нибудь возвращаемся к философии». Это наше утверждение основано на реальных фактах, с которыми автор сталкивался прежде и продолжает сталкиваться теперь. Древние нередко утверждали, что для занятий философией наиболее благоприятен возраст наивысшего расцвета (акмэ) для мужчин – 40 лет. Но в системе образования мы не можем ждать так долго. Хотя, если говорить серьезно, то философию лучше бы было преподавать на 3,4 курсах, чем на втором или даже на первом. Студенты старших курсов более подготовлены предшествующим ходом обучения к восприятию сложных философских идей и категориального аппарата философии. Между тем, в экономическом вузе, а именно он выступает объектом нашего анализа, кроме классического курса философии, изучаются: «Логика», входящая в структуру философского знания; «философия научного познания», входящая в программу подготовки магистров. К сказанному следует присовокупить и то, что в экономическом вузе преподаются следующие учебные дисциплины, например: «Политология», «Социология». Известно, что политология генетически близка к *философии политики*, а теоретическая социология к *социальной философии*. Философские аспекты (по преимуществу этические, эстетические, логические заключают в себе и такие междисциплинарные отрасли знания как, например, «Деловые коммуникации в профессиональной деятельности», «Современная корпоративная культура» и пр. Заметим также, что и *психология* и *риторика* развивались первоначально в границах философского знания (Аристотель), теме «Эристическая диалектика или искусство побеждать в спорах» посвятил одно из своих произведений А. Шопенгауэр. Названные выше дисциплины могут быть пропедевтикой в курс философии, мотивировать у учащихся стремление углубиться в философские проблемы, намеченные в этих курсах. Речь идет, конечно, не о дублировании, а

о «перекличке» учебных дисциплин. Важно подчеркнуть, что специалисты по экономическим дисциплинам, изучая «Капитал» К. Маркса со студентами-экономистами могут и должны обращать их внимание на то, что «Капитал» вовсе не является исключительно экономическим произведением. Его теоретическое значение существенно шире. В.И. Ленин писал: «Если Марх не оставил *«Логики»* (с большой буквы), то он оставил *логику* «Капитала»... [15, с. 301]. В «Капитале» Маркс практически применил логику, диалектику и теорию познания марксизма к анализу определенного этапа развития общества. «Таков же, – считал В.И. Ленин, – должен быть метод изложения (*respective* изучения) диалектики вообще (ибо диалектика буржуазного – общества у Маркса есть лишь частный случай диалектики)» [15, с. 318]. Выдающийся отечественный философ XX в. Э.В. Ильенков писал: «... логика «Капитала» и есть диалектика и есть логика, т.е. учение, которое единственно и решает вопрос о том, что такое мышление, каковы его формы и каковы закономерности, управляющие его развитием. Поэтому изложить существо логики «Капитала» – значит изложить *материалистическую диалектику* во всем объеме ее развитого содержания, развернуть систематически изображение категорий диалектики не только со стороны их объективного содержания (т.е. содержания, независимого не только от мышления, но и от человека вообще), но и со стороны той активной роли, которую эти категории играют в процессе теоретического познания, со стороны их логической функции «...» логику «Капитала» составляет вся система категорий логики, т.е. универсальных определений природы, общества и самого мышления, понимаемых в их диалектически противоречивом единстве, в их переходах. Диалектика как учение о развитии через противоречия – это и есть логика «Капитала». Поэтому систематическое изложение логики «Капитала» и совпадает с систематическим изложением материалистической диалектики» [9, с. 206-207, 215-216]. Философский аспект «Капитала» К. Маркса, гениального труда в котором в полной мере проявились особенности его универсального метода, диалектики, совпадающей с логикой и теорией познания плодотворно исследовался отечественными учеными: М.М. Розенталем, уже цитированным нами Э.В. Ильенковым, П.В. Копниным, З.М. Оруджевым, Г.С. Батищевым и др. Из сказанного следует вывод, что потенциально у преподавателей философии может быть много соучастников-мотиваторов. Но это теоретически. Нам же предстоит говорить не о должном, а о сущем. Кроме того пока нами не обосновано в чем состоит значимость освоения философии учащимися непосредственно в процессе обучения, а не в отдаленном будущем. Положение философии в социуме и, соответственно, философов – носителей философского знания драматично. С.Н. Булгаков весьма заостренно, но очень точно сравнивал трагизм философии, отчаянно стремящейся к истине, с полетом к Солнцу мифологического Икара, полету на рукотворных крыльях скрепленных воском, завершающегося его гибелью. Мы убеждены, что в жизни

каждого философа (преподавателя, ученого), всерьез захваченного той или иной философской проблемой, имеются периоды времени роднящие его с Икаром. Но в судьбе философа, что, естественно, часто сказывается на безуспешности его попыток «достучаться» до аудитории, заметную роль играет важное обстоятельство на которое очень точно указывает Н.А. Бердяев: «Философы всегда составляли небольшую группу в человечестве, их всегда было немного. И тем более *поразительно, что их так не любят (Курсив наш. – В.Г.)*. Философию и философов не любят люди религии, теологи, иерархи церкви и простые верующие, не любят ученые и представители разных специальностей, не любят политики и социальные деятели, люди государственной власти, консерваторы и революционеры, не любят инженеры и техники, не любят артисты, не любят простые люди, обыватели. Казалось бы, философы люди самые безвластные, они не играют никакой роли в жизни государственной и хозяйственной. Но люди, уже власть имеющие или к власти стремящиеся, уже играющие роль в жизни государственной или хозяйственной или стремящиеся ее играть, чего-то не могут простить философам. Прежде всего не могут простить того, что философия кажется им ненужной, неоправданной, существующей лишь для немногих, пустой игрой мысли. Но остается непонятным, почему ненужная и непонятная игра мысли самой незначительной кучки людей вызывает такое недоброжелательство и почти негодование. Это психологически сложная проблема» [3, с. 238]. Вот страстный, просто потрясающий монолог, который мог бы быть успешно использован талантливым специалистом по художественному чтению, впрочем как и многое из написанного гениальными философами. Странно, что чтецы никогда не читают со сцены философские тексты. Среди них (текстов) немало таких, которые наверняка превосходят привычные отрывки из художественных произведений. Но этот монолог прежде вряд ли вызывал чувство сопереживания философам у многих из перечисленных Н.А. Бердяевым персонажей. Хотя и сегодня он вполне актуален. У философии не так много друзей как хотелось бы, в том числе среди преподавателей специальных дисциплин и даже, страшно подумать, среди части администрации. Вероятно, им трудно давалась эта дисциплина, а от воспоминаний о сдаче кандидатского минимума по философии их просто оторопь берет. Не случайно, в начале «нулевых», была осуществлена попытка отменить кандидатский экзамен по философии. Традиция государственного запретительно – ограничительного отношения к философии в России сложилась еще в XVIII-XIX вв. Геростратову славу обрела фраза, произнесенная министром народного просвещения Российской империи П.А. Ширинским-Шихматовым: «Польза философии не доказана, а вред от нее возможен» [19, с. 517]. Были периоды когда преподавание философии в России вообще запрещалось [7, с. 9]. В Советской России марксистская философия, как ядро государственной идеологии, была в фаворе, имела существенные преференции, но находилась под внимательным

контролем КПСС и выполняла государственный заказ. Но и в этих, весьма несвободных условиях «золотой клетки», философия развивалась. За годы перестройки и в постперестроечный период для философов открылись недоступные прежде по широте перспективы знакомства с философскими идеями иных культур (западная философия, русская философия Серебряного века, философия русского зарубежья и др.). И не только для профессиональных философов. Новые источники часто привлекали как студентов, так и уже не студентов, да и тех, кто никогда не были студентами, к чтению философов, которые привлекали именно их. Многие из этих книг прежде были заточены в Спецхранах и были труднодоступны. На место привычных незатейливых учебников для системы партийной учебы изучаемых по необходимости, «а не по душе», встали обольстительные первоисточники непривычных авторов. Например, студент, прочитавший все доступные ему работы Э. Фромма и категорически не желавший читать других авторов и учебники; истопник, выполнивший перевод одной из работ Ж.-П. Сартра. Правда чтение – это было пусть и страстным, но бессистемным. Чтение философской литературы затейливо переплеталось с чтением книг по оккультизму и прочей псевдонаучной литературы. Но одновременно востребованность философии как учебной дисциплины стремительно падала. Скорей всего речь идет об ее официальной невостребованности, ведь она изжила себя в нашей стране как форма официальной идеологии. И сегодня во многих вузах, особенно технических, продолжается катастрофическое сокращение объема курса философии. Поэтому даже не высказанное вслух недоверие к философии, пренебрежение к «темному» философскому знанию, достаточно авторитетными людьми, уважающими, как они считают, конкретное, вещественное, незримо витает в воздухе и невольно влияет на неокрепшие умы учащихся. Возвращаясь к приведенному выше монологу Н.А. Бердяева, вернее его части: «чего же все-таки не могут простить философии, за что же не любят безвластных, незначительных «пустословов»? Думается, что Н.А. Бердяев сам прекрасно знал ответ на этот вопрос. Полагаем, что у окружающих, поскольку философы сосредоточили свое внимание на предельных основаниях бытия, смысложизненных вопросах; попросту монополизировали их (хотя один «конкурент» есть), невольно складывается впечатление, что последние *интеллектуально привилегированны* по отношению к прочим, или по крайней мере мнят себя таковыми, а это задевает самолюбие. Здесь мы сталкиваемся со своего рода интеллектуальной ревностью, как бытийствует ревность к чужой красоте или дарованиям. Поневоле вспомнишь высказывание в адрес чеховского телеграфиста: «Они хотят свою образованность показать и говорят о непонятном». А это вызывает латентное раздражение даже у тех нефилософов, которые в действительности не любя философию, притворно, льстиво называют философию «наукой наук», хотя даже сама философия еще в XIX в. отказалась считать себя таковой. Скептицизм в отношении к философии

(зачастую существовавший в латентном виде) был вполне оправдан в период господства идеологизированной формы философии. Впрочем, было и заискивание перед философией (марксистско-ленинской) и ее носителями, связанное с опасением обнаружить нелояльность к существующему режиму. Преподаватели кафедры марксистско-ленинской философии, как правило, занимали командные места в парткоме и подчиненных ему идеологически структурах вуза. Процесс гуманитаризации и гуманизации образования, преодоление мешающих развитию общества технократических тенденций, который был активно начат в период перестройки способствовал одновременно усилению мотивации к изучению философских дисциплин. Достаточно сказать, что в вузах создавались гуманитарные факультеты, на которых преподаватели философии могли читать авторские элективные курсы. В основе этих курсов зачастую лежали материалы научных изысканий преподавателей философии. К сожалению, гуманитарные факультеты в ряде вузов были перепрофилированы в факультеты, которые могут приносить реальную прибыль. Под эгидой парткомов на факультетах создавались философские методологические семинары для преподавателей и сотрудников. Автору данной главы в течение ряда лет довелось работать философско-консультантом подобного методологического семинара. Активное участие в работе семинара способствовало не только росту методологических знаний его участников, но так же усиливало философскую составляющую в границах читаемых ими курсов. Они пытались показать студентам роль данной специальной дисциплины ими преподаваемой (ее принципов и законов) в формировании общенаучной картины мира; выявить диалектику связи конкретно научных методов исследования с общенаучными и всеобщими методами познания. Это было интересное и весьма продуктивное начинание. Между тем, парткомы были изгнаны из организаций и вместе с ними «приказали долго жить» и философские методологические семинары. Таким образом, следует признать, что задача формирования мотивации к изучению философских дисциплин, как и следовало ожидать, ныне целиком ложится на плечи философов. И помощи ждать не откуда. Более того в опыте приступающих к изучению классического курса философии нет практически никаких теоретических предпосылок облегчающих эту задачу. Напротив следует преодолеть стихийное предубеждение, что предлагаемая дисциплина, тем более если рассуждать сугубо утилитарно, якобы совершенно не играет никакой роли для освоения знаний по избранной профессии. Как тут не вспомнить Гегеля, который писал: «Философия лишена того преимущества, которым обладают другие науки. Она не может исходить из предпосылки, что ее *предметы* непосредственно признаны представлением и что ее *метод* познания *заранее определен* в отношении исходного пункта и дальнейшего развития «...» Философия должна прежде всего доказать нашему обыденному сознанию, что *существует потребность в собственно философском способе*

познания или даже должна пробудить такую потребность «...» философское мышление само нуждается в том, чтобы была понята его необходимость и оправдана его способность познавать абсолютные предметы» [5, с. 84, 88, 94]. Гегель абсолютно прав в том, что в обыденном сознании людей смешаны: эмоции, чувства, представления и мысли. Поэтому понятийное мышление вызывает затруднения у многих будучи освобождено от привычных наглядных представлений. «...У сознания, – писал Гегель, – имеется такое ощущение, как будто вместе с формой представления у него отняли почву, на которой оно раньше твердо и уверенно стояло; перенесенное в чистую область понятий сознание не знает, *в каком мире оно живет*» [5, с. 87]. Здесь уместно вспомнить мольеровского мещанина во дворянстве, заявившем однажды: «...я и не подозревал, что вот уже более сорока лет говорю прозой». Ибо каждый человек – философ, даже если не подозревает этого, и отменить философию невозможно, как невозможно запретить человеку дышать. Сознает это человек или нет, он постоянно решает вопросы метафизического порядка, правда не сопровождает этот процесс, в отличие от Гегеля, философской рефлексией. «Человек, испытывающий отвращение к философии и презирающий философов, – писал Н.А. Бердяев, – обыкновенно имеет свою домашнюю философию. Ее имеет государственный деятель, революционер, специалист-ученый, инженер-техник» [3, с. 238]. Собственную доморощенную философию разной степени глубины, внутренней непротиворечивости и оригинальности, или заимствованную, зачастую легко усваиваемую, внешне оригинальную, но давно исчерпавшую свой эвристический потенциал. Часто такого рода философские представления носят эклектический характер. Поэтому важное значение имеет формирование потребности к освоению философской классики и высокопрофессиональной современной философии, отвечающей на самые актуальные, глобальные вопросы современности и смысложизненные вопросы непосредственно волнующие обучаемых. Из сказанного следует, что *учебные занятия должны проходить в форме диалога*. Диалог (от греч. *dialogos*) – 1) форма устной речи, беседа между двумя или несколькими лицами; 2) обмен мнениями, переговоры [*цит по* 8, с. 39]. Это естественная и необходимая форма существования философии. *Философия не может существовать иначе, чем в форме диалога*. Философия страшится монологизма. Она есть постоянное вопрошание и рассуждение каждого из участников диалога. Одно из важных достоинств философии – это искусство ставить вопросы. Как известно, этим умением прославился Сократ. Умело оперируя вопросами, он помогал собеседнику самостоятельно открывать ту или иную истину. Вслед за Сократом мы готовы утверждать, что даже такая классическая форма преподавательского монолога как лекция тоже может выступать *своеобразной формой общения*. Лекции, например по философии, в значительной мере содержат в себе указанную возможность, которая связана с использованием невербальных средств общения. Рассматривая мировоззренческие вопросы, сюжеты

затрагивающие смысложизненные проблемы, волнующие студентов или по крайней мере их любопытство. Вопросы, что как-то расходятся с их представлениями или с тем, что им известно из других источников. Или, например, преподаватель умышленно сталкивает в своем изложении антиномичные положения. Этот прием незамедлительно вызывает у части студентов определенные мимические реакции, которые легко прочтываются преподавателем, что позволяет ему управлять вниманием студентов, акцентировать свои усилия на сюжетах поддерживающих их интерес. Сказанное помогает и самому преподавателю, несущему большой груз «горловой нагрузки», избежать того, что психологи называют «выгоранием персонала», потери интереса к выполняемой работе. Поэтому процесс мотивирования – *процесс обоюдный*. Эта мысль была прекрасно выражена в свое время Генрихом фон Клейстом: «Странный источник вдохновения для говорящего – человеческое лицо перед ним; и часто всего лишь один взгляд, указывающий нам, что наша наполовину выраженная мысль уже понята, дает нам возможность выразить всю другую ее половину. Я думаю, что иной великий оратор, открывший рот, еще не знал, что он скажет. Но уверенность, что нужное изобилие мыслей он так или иначе извлечет из обстоятельств и из волнения, которое они у него вызывают, делала его достаточно дерзким, чтобы начать наудачу» [13, с. 504-505]. Разумеется, все эти импровизации осуществляются преподавателем в границах рабочей программы и целей как курса в целом, так и отдельной лекции. И совсем замечательно, когда не нарушая плавного течения мыслей преподавателя, логики его размышлений и в разумном объеме кроме безмолвной реакции возникают вопросы и возражения. Что касается практических занятий: семинары, коллоквиумы, круглые столы и пр., то здесь формируется ядро мотивационной структуры освоения философских дисциплин учащимися. Это живое обсуждение корректирует направленность последующего *лекционного общения*. Общение при этом рассматривается нами антиномически: а) как условие и подсистема все основных видов деятельности; в) как особый вид деятельности. Исходя из рассмотрения общения по поводу философских проблем как подсистемы образовательной деятельности, целесообразно проанализировать его внутреннюю структуру. Тогда *мотивация* окажется тесно связанной с другими компонентами внутренней структуры общения по поводу философских проблем. Это позволит уловить процесс формирования мотивации к изучению философских дисциплин в его динамике и во взаимосвязи с другими компонентами внутренней структуры общения личности учащегося. Указанная структура может быть рассмотрена по следующей схеме: *нужда – потребность – интерес – мотив – цель – стимул – средство – объект – процесс – результат* общения. Естественно, данная схема не может быть в данном контексте рассмотрена в полном объеме и главное внимание предполагается сосредоточить на *мотивах общения (причем общения философского)* и на тех компонентах, которые наиболее тесно с ними

связаны. Если вернуться к цепочке изображающей микроструктуру общения и открывающуюся понятием «*нужда*» применительно к философии, следует прежде напомнить, что *нужда* в чем-либо рассматривается как объективное явление. *Нужда* существует как некая духовная норма функционирования человека вытекающая из его сущности. Человек продолжает в полной мере оставаться человеком лишь решая вечные философские вопросы, которые он никогда не способен до конца разрешить. Анализируя *микроструктуру* общения мы абстрагируемся от его *макροструктуры* выражающей условия общения, в которые субъект погружен с необходимостью. Это внешние условия общения, своеобразная *коммуникативная ситуация*, мало зависящая от усилий отдельных субъектов. Макроструктура общения в единстве всех составляющих ее элементов приводит в движение *микроструктуру* общения, весьма динамичный и гибкий комплекс, своего рода внутренний механизм обратной связи в структуре самого общения. Что касается *нужды в философском общении*, то она возникает при условии, когда включенность в различные формы предметной деятельности, (например, приобретение знаний) остается нереализованным нечто весьма важное и самоценное для личности, что немедленно сигнализируется переживанием чувства неудовлетворенности. Недифференцированный подход, включающий пока лишь различие по принципу недостаток-избыток, определяется тем, что *нужда* в общении как сугубо объективное образование до возникновения потребности в общении, включающей в себя субъективный фактор, не позволяет еще определить, что именно в действительном общении оказывается неудовлетворительным. Природа возникновения неодолимого влечения к философии изучена недостаточно и объяснения ее разноречивы. Древние считали, что философия начинается с *удивления*, для основоположника экзистенциализма С. Кьеркегора – философия начинается с *отчаяния*. «Пограничная ситуация» превращает вполне заурядного человека в мыслителя (вспомним сюжет Толстовского произведения «Смерть Ивана Ильича»). Поскольку в отличие от *нужды* *потребность* представляет собой субъективированный феномен, именно так она определяется многими специалистами по проблеме потребности (П. Гиндев, Н.В. Иванчук, С.В. Соколов, И.М. Чудинова), на уровне осознания личностью своих коммуникативных нужд возникает возможность дифференцированного рассмотрения *потребности в философском общении* с точки зрения ее структуры. Вслед за Н.А. Аникеевой мы будем выделять *аффективные, гностические и деятельностные* компоненты потребности в общении [1, с.18-28] При этом, мы считаем, что возвышение потребности в философском общении предполагает совершенствование всех трех компонентов, а главное – *увеличение степени их органичности, аутентичности друг другу*. Хотя фокусом всех этих преобразований должен быть, безусловно, деятельностный компонент, которому Н.П. Аникиева придает главенствующее значение. Как предполагающий наибольшие усилия

для своего осуществления, этот компонент заслуживает более точного обозначения в качестве *деятельностно-волевого*. Применительно к нашей теме это, например, написание обучаемыми научной статьи, требующее от него определенной концентрации внимания, самообщения, преодоления известных для пишущего человека трудностей и через их преодоление формирующее мотивацию более основательного овладения предметом. Сказанное вовсе не означает, что первые два компонента потребности в *философском общении* не требуют для своей реализации известного волевого усилия, сознательной саморегуляции собственной активности как в форме побуждения, так и в форме сдерживания. И еще одно уточнение. Учитывая давно установленные наукой различия между аффектами и эмоциями, а также их связь между собой, было бы более уместно обозначить *аффективные* компоненты потребности как *эмоциональные компоненты* потребности в философском общении (наслаждениях ума). При этом следует стремиться как можно более полно учитывать структуру и динамику эмоциональных состояний, связанных с общением по поводу философских идей: ощущений, чувств, настроений, страстей и, разумеется, аффектов (как видовых по отношению к эмоциям). Но поскольку аффекты – это сильные и относительно кратковременные эмоциональные состояния, возникающие в экстремальных условиях, в том числе и в экстремальных условиях общения [2, с. 28-29], едва ли можно выделять лишь аффективные компоненты потребности в общении (вместо родовых эмоциональных) наряду с гностическими и деятельностными.

И наконец, поскольку в *гностических* компонентах потребности в общении сосредоточены в значительной мере интенция к познанию другого, в *философском дискурсе* особенно, и к собственному самопознанию применительно к роли пребывающего в общении желанном и постижение смысла ситуаций, приемов и средств общения, а вся эта работа не минует интеллектуальной сферы, хотя ею не ограничивается, постольку указанные компоненты уместно обозначить как *интеллектуально-гностические*. Объективное качество философских озарений не имеют здесь решающего значения. Как метко заметил однажды П. Сорокин: «Человек нуждается в человеке для обмена мыслями, чувствами, волевыми. Он импульсивно стремится «поделиться» своими переживаниями с другим. Идея – как бы примитивна она ни была – повелительно толкает человека сообщить ее сочеловеку» [21, с. 382].

Потребность личности в общении целесообразно рассматривать в диалектическом единстве со *способностями личности к общению*, так как «способности и потребности – стержневые качества личности, вокруг которых формируются все другие... [22, с. 7]. А.А. Кидрон, специально исследуя структуру коммуникативных способностей, следующим образом определяет понятие *коммуникативной способности*: «Под коммуникативной способностью понимается общая способность, связанная с многообразными подструктурами

личности и проявляющаяся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемых коммуникативных целей» [11, с. 3].

В Философском энциклопедическом словаре общение определяется как процесс «взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), в которых происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности» [Цит. по 8, с. 51]. Л.П. Буев определяет общение как «процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), в которых происходит обмен результатами деятельности, информацией, опытом..., одно из необходимых и всеобщих условий развития общества и личности» [Цит. по 8, с. 51]. Общение следует рассматривать как форму деятельности, осуществляемую между людьми как равными партнерами и приводящую к возникновению контакта, в процессе которого происходит обмен информацией, эмоциями. Контакт характеризует общение как двустороннюю деятельность, предполагающую не только взаимодействие людей друг с другом, но и сопереживание, взаимовлияние и взаимопонимание. Общение – сложный и весьма многоплановый процесс установления и развития контактов и связей между людьми, чаще всего включенных в практическую взаимодействие [8, с. 52]. Учитывая, что общение отнюдь не всегда преследует утилитарные цели, да и в тех случаях, когда таковые имеются, не стоит ориентироваться лишь на достижение оптимального результата. Так *философское общение*, в том числе в учебной аудитории, ориентировано не только на постижение философских концепций и успешную сдачу экзамена, но и на духовное развитие учащихся в самом широком смысле этого слова, а также совершенствование преподавателя, его способности к эвристическому диалогу. Для успешного *философского общения* весьма важны *исходные способности* учащихся логично излагать свои мысли, достаточно обширный словарный запас, который надежно приобретает в процессе чтения классической литературы. Вообще чтение художников мыслителей (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов, У. Шекспир и др.) развивают, кроме прочего, способности к философскому мышлению. Будучи введением в культуру, содержательным освоением ее универсалий они одновременно вводят обучаемых в мир философии. Преподаватель должен пропагандировать образцы литературы, живописи, музыкальной культуры в ходе проводимых им занятий тем самым формируя способности обучаемых к философскому общению, а, следовательно, и их *мотивацию к изучению философских дисциплин*. Чтобы осуществлять сказанное в полном объеме преподаватель должен быть и сам широко образован. Он должен быть в курсе новых идей, школ и направлений научных исследований. Преподавателю необходимо самому заниматься

научными изысканиями. Он должен быть интересен обучаемым и как ученый, и как личность, включая и его человеческие достоинства и недостатки. Любовь к избранной профессии самый мощный мотиватор. Только между такими личностями (студентами и преподавателями) может сложиться по-настоящему продуктивный взаимообогащающий философский диалог. В диалектическом единстве *потребности в философском общении и способностей* учащихся к философскому общению ведущей стороной выступают потребности. Данная потребность выступает проявлением потребности к *самовыражению, самоутверждению* собственного «Я». Потребность в общении может оказывать влияние на совершенствование либо на угасание способностей к общению в целом, а также отдельных его форм. Здесь очень важна *культура слушания*. Это то, чего не хватает многим. Эгоистический интерес лишь к самому себе, страстное желание высказать свое мнение лишь потому что оно свое или даже навязать его другим – отнюдь не редкость. Бывает, что развитие потребности в различных формах общения значительно опережает у отдельных индивидуумов развитие необходимых для ее удовлетворения способностей к общению. Однако отмеченное несоответствие не ведет к отказу от реализации потребности в общении. Напротив, Д.А. Кикнадзе отмечает, что «потребность только тогда порождает интерес, когда ее удовлетворение встречает затруднения в силу каких-либо субъективных или объективных факторов. Беспрепятственно удовлетворяемая потребность не порождает интереса» [12, с. 60-61].

Не останавливаясь особо на дискуссионном вопросе о соотношении потребностей и интересов, заметим, что разрешение противоречия между уровнем развития потребности в общении и необходимыми для ее удовлетворения способностями к общению может происходить по двум направлениям: 1) потребности в общении не только стимулируют развитие на их основе соответствующих *интересов*, но и побуждают личность осознанно, целенаправленно формировать у себя способности, необходимые для реализации возникших потребностей; 2) напротив, в случае, когда потребность не порождает адекватного ей интереса, возможно *замещение* одних компонентов потребностей в общении другими. В результате происходит иллюзорное, мнимое удовлетворение исходной потребности, так как на ее место выдвигается другая, соответствующая уровню способностей личности к философскому общению. Его место занимает псевдонаучная информация, паранаучные и псевдонаучные увлечения (астрология, уфология и пр.), создающие иллюзию мировоззренческой наполненности сознания.

Особое место в микроструктуре общения занимает его *мотивация*, которая, по мнению Б.Ф. Ломова, все более становится логическим центром психологической науки [16, с. 93]. В качестве *мотива* деятельности философского общения выступает осознание несоответствия между потребностью личности в этом виде социального взаимодействия людей и реальными

актами повседневного общения, субъектом которых она преимущественно является. Тысячу раз прав замечательный русский философ И. Ильин, писавший: «Философствовать – значит воистину жить и мыслью освещать и преображать сущность подлинной жизни» [13, с. 34]. Однако возникновение мотива той или иной деятельности – это лишь первый этап на пути ее осуществления. В связи с этим М.Г. Макаров отмечает: «Будучи осознана, «понята», потребность приводит в качестве мотива к выработке цели-образа предмета, который должен возникнуть в результате предстоящих действий и удовлетворить потребность. В мотив уже входит в какой-то мере осознание отношения между потребностью и возможными результатами. В собственно целевом представлении отражение возможности выдвигается на первый план [17, с. 12]. В ходе постановки *цели* философского общения, прогнозирования результатов, составления плана и его реализации происходит формирование образа желаемого партнера по общению и стиля взаимодействий с ним. В обществе, в том числе за пределами учебного заведения постоянно циркулирует разнообразная интеллектуальная информация в том числе философского характера. Важно критически относиться к ней. «Подвергай все сомнению» – говорил Маркс. *Цели философского общения* связаны не только с выбором наиболее актуальных и наиболее дискуссионных проблем, но и с реализацией *деятельностно-волевого* компонента потребности в общении, вращающегося, на наш взгляд, вокруг темы *интеллектуального самоутверждения личности*. Эта весьма важная социальная ценность в ходе ее реализации играет заметную роль в процессе формирования у обучаемых *устойчивой мотивации к изучению философских дисциплин*. Роль общения в структуре самоутверждения личности уже давно укоренена в философии [6, с. 64-67]. *Мотивы* общения теснейшим образом связаны со *стимулами* к общению, поскольку они в единстве выступают сильнейшими побудительными силами коммуникативной деятельности личности. Однако в рамках этого единства стимулы выступают в качестве внешнего побуждения к деятельности общения, а мотивы в качестве внутреннего побуждения [23, с. 38]. Связь между стимулами и мотивами носит не непосредственный, а опосредованный характер. По мнению авторов коллективной монографии «Человек и его работа», эта связь «опосредована структурой личности, потребностями индивида, его жизненным опытом, мировоззрением и т.д. Внешнее побуждение (стимул) действует лишь в том случае, если затрагивает доступные для насыщения в данных условиях потребности, т.е. ее объективные нужды, обеспечивающие жизнедеятельность и развитие. В свою очередь, потребность, прежде чем стать побудительной силой к действию (регулятором поведения), должна пройти через сознание. Субъективная сторона потребности есть, таким образом, мотив, внутреннее побуждение» [23, с. 38-39]. Исходя из сказанного, в общении связанном с формированием мотивации к изучению философских дисциплин преподаватель должен тщательно учитывать опосредующие звенья между стимулами и

мотивами к получению философских знаний. Он должен достаточно точно формулировать свои требования, причем таким образом, чтобы студенты впоследствии не могли истолковывать их удобным для себя образом, смягчая императивность указанных требований бездумно следуя легкомыслию и лени. Стимулы и мотивы философского общения нужно постоянно корректировать и приводить их в соответствие друг другу, дабы развивая интерес к философскому знанию преодолевать легкомыслие и лень.

Выбор *средств философского общения* обусловлен его целями, так как «средство есть объект, стоящий на стороне цели и содержащий внутри себя ее деятельность» [4, с. 204] В качестве средств общения, в том числе философского, выступают не только естественный язык и другие знаковые системы, но особенно интенсивно в последние годы средства инструментального общения, медиатехнологии. Важнейшим средством общения, в значительной степени определяющим его характер и содержание, являются человеческие общности (контактная группа в рамках учебного коллектива и т.д.), отдельный субъект при условии взаимодействия в диаде. В связи с влиянием средств общения на его результаты особое значение приобретает вопрос о соотношении *непосредственного* и *опосредованного* общения в структуре философского общения. Что касается *непосредственного* общения, то оно осуществляется в процессе контакта субъектов общения «лицом к лицу». Основой непосредственного общения является естественный язык и сопровождающие его паралингвистические элементы. Несмотря на кажущуюся простоту и естественность, непосредственное общение представляет собой сложнейшее социальное явление. Сложны и многообразны механизмы, параметры и условия его осуществления.

В реальных актах духовного общения людей непосредственный контакт выступает своеобразным катализатором. Значительное количество информации, получаемой с помощью инструментальных средств и средств массовой коммуникации, оживает органическим целым в результате даже кратковременного непосредственного общения, обсуждения полученной респондентами информации. Признавая достоинства медиасредств, нельзя не согласиться с Б.Д. Парыгиным в том, что «общение лицом к лицу... если оно носит сравнительно устойчивый характер, основанный на общности интересов, открывает большие возможности для более ... полного самовыражения, чем любое другое общение, несущее на себе печать интенсификации и массовости» [20, с. 22-23]. Специфика философии, как глубоко личностного знания состоит в том, что философское знание передается от учителя к ученику в непосредственном общении наилучшим образом. Формировать мотивацию учащихся к изучению философии без личностно-ориентированного общения безнадежное занятие.

Говоря об *объекте* общения, необходимо подчеркнуть следующее. Понятие «объект общения» может быть применимо к деятельности общения

лишь условно. Основное отличие деятельности общения от большинства прочих видов деятельности состоит в том, что она разворачивается в рамках субъектно-субъектного отношения. Человек, безусловно, может выступать в качестве объекта воздействия других людей, но в этом случае мы имеем дело с коммуникацией, управлением, а не с общением. Выделяя в микроструктуре общения (в том числе философского) его объект, нельзя упускать из вида специфических особенностей данного объекта, превращающих его в нечто противоположное, а именно: в субъект общения. В философском общении «белыми» играет обучаемый. Его «ход» первый. Он имеет право сделать первый шаг. Происходит равноправный, равноактивный диалог на ту тему, которая его волнует.

Рассматривая общение как процесс, мы исходим из современных представлений о процессуальности социального бытия в целом [9, с. 392-394]. В качестве отдельных моментов процесса общения выступают докоммуникативная, собственно коммуникативная и посткоммуникативная фазы общения. Посткоммуникативная фаза общения образует его *результат*. Результатом деятельности общения выступает не только достижение согласия между его участниками, но и субъективно переживаемое ими чувство удовлетворения от контактов с окружающими, т.е. удовольствие от общения, радость общения. *Однако это ближайшие, непосредственные результаты общения.* Основоположники марксизма обращали внимание на необходимость различения *ближайших* и более *отдаленных* результатов человеческой деятельности [17, с. 496-497]. Более отдаленные результаты общения – это изменения, происходящие в социальном положении личности, в структуре ее внутреннего мира, в том числе в структуре ее потребности в общении. Иногда ближайший позитивный результат, ощущаемый как психологическое благополучие, в конечном счете перечеркивается более отдаленными последствиями. Для нас важнейшее значение имеют *отдаленные* результаты процесса формирования мотивации к освоению философского мировоззрения, прочной гражданской позиции, научной методологии.

Литература

1. Аникеева Н.П. Состав потребности в общении и пути ее формирования // Формирование духовных потребностей учащейся молодежи. – Новосибирск: НГПИ, 1978. – С. 97-102.
2. Аффект // Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – С. 28 -29.
3. Бердяев Н.А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Н.А. Бердяев Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – 318 с.

4. Гегель Г. Наука логики. Т. II. Соч. Т. VI. – М.: Соцэкгиз, 1939. – 387 с.
5. Гегель Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. – М.: Мысль, 1975. – 452 с.
6. Гладышев В.И. Общение в структуре самоутверждения личности // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология Выпуск 24. – № 15 (269). – 2012. – С. 64-68.
7. Емельянов Б.В., Любутин К.Н., Русаков В.М., Саранчин Ю.К. История русской философии: Учебник для вузов – М.: Академический проект; Екатеринбург: деловая книга, 2005. – 736 с.
8. Жаркова Т.И., Елагина В.В. Культура бизнес-общения: монография / науч. ред. В.С. Елагина. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. – 195 с.
9. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
10. Кемеров В.Е. Процессы социальные // Современный философский словарь. – Екатеринбург, 1996. – 608 с.
11. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование Автореф. дис...канд. филос. наук. – Л., 1981. – 20 с.
12. Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание. – М.: Мысль, 1968. – 148 с.
13. Киселев А.В. Очарованные философией // Высшее образование сегодня. – 2009. – №1. – С. 32-35.
14. Клейст Генрих. О том, как постепенно составляется мысль, когда говоришь // Избранное. Драмы. Новеллы. Статьи. – М.: Худож. лит., 1997. – 542 с.
15. Ленин В.И. Философские тетради. – М.: Политиздат, 1978. – 752с.
16. Ломов Б.Ф. Соотношение социального и биологического как методологическая проблема психологии // Вопр. Философии. – 1976. – № 4. – С. 90-98.
17. Макаров М.Г. Категория «цель» в марксистской философии и критика телеологии. – Л.: Наука, 1997. – 188 с.
18. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20. – 621 с.
19. Никитенко А.В. Записки и дневник (1826-1877). – СПб., 1893. – 610 с.
20. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и социальная психология. – Л.: Знание, 1976. – 39 с.
21. Сорокин П.А. Система социологии. Т.1. Социальная аналитика: Учение о строении простейшего (родового) социального явления. – М.: Наука, 1993. – 447 с.

22. Спасибенко С.Г. Диалектика формирования способностей и потребностей личности в условиях развитого социализма. – М: Знание, 1983. – 64 с.

23. Человек и его работа (социологические исследования). – М.: Мысль, 1967. – 392 с.

РАЗДЕЛ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА (В.В. Соглаев)

Проблема мотивации профессиональной деятельности студентов вуза, как составная часть проблемы мотивации и мотивов поведения и деятельности, является, по утверждению Е.П. Ильина, одной из стержневых в современной психологии. Учебная мотивация имеет устойчивую тенденцию трансформироваться в трудовую мотивацию. В связи с этим в условиях вузовской подготовки может и должна ставиться задача формирования устойчивой положительной мотивации к учебной деятельности, являющейся мотивационной основой формирования готовности к профессиональной деятельности в целом [4, с. 7].

Для исследования теоретических аспектов проблемы формирования мотивации профессиональной и учебной деятельности, взаимосвязи учебной деятельности и готовности к профессиональной деятельности нами был проведен анализ содержания работ В.Г. Асеева, Л.И. Божович, Е.П. Ильина, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, А.Б. Орлова, В.Д. Шадрикова и др.

Важно отметить, что теоретические основы мотивации профессиональной деятельности привлекают и современных исследователей в области педагогической психологии. В частности, в работе В.И. Долговой и В.А. Ткаченко проведен качественный анализ теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы мотивации и разработана интегративная модель мотивации профессиональной деятельности [3].

В нашем исследовании важным является четкое определение и различение системы основных понятий, связанных с мотивацией учебной и профессиональной деятельности. Анализ психологической литературы показал, что среди ученых нет единого понимания отдельных ключевых понятий. Например, в качестве мотива называются самые различные психологические феномены:

- предметы внешнего мира (А.Н. Леонтьев);
- представления и идеи, чувства и переживания (Л.И. Божович);
- потребности и влечения, побуждения и склонности (Х. Хекхаузен);

- желания и хотения, привычки, мысли и чувство долга (П.А. Рудик).
- Также в качестве мотивов специалисты выделяют:
- объект, который отвечает той или иной потребности и который побуждает и направляет деятельность человека (А.Н. Леонтьев);
 - любое внутреннее побуждение по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа);
 - побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий (В.С. Мерлин);
 - намерения (Л.И. Божович);
 - внутренняя характеристика структуры деятельности, новообразования деятельности (А.К. Маркова).

Отметив существование различий во взглядах на сущность мотива, нельзя при этом не сказать о том, что среди ученых сформировалась мысль о необходимости рассмотрения мотива не как отдельного фактора, а как совокупности взаимосвязанных факторов. Инициация поведения и деятельности обуславливается совокупностью многих факторов, имеющих свои функции и выступающих в своих ролях в целостном процессе мотивации. Все компоненты, которые могут входить в структуру мотива, Е.П. Ильин предлагает объединить в три блока: потребностный, «внутреннего фильтра» и целевой [4]. В первый блок входят такие компоненты, как социальные и биологические потребности, долженствование и мотивационная установка; во второй – нравственный контроль, оценка внешней ситуации и своих возможностей, предпочтение, интересы, склонности, уровень притязаний; в третий – потребностная цель, опредмеченное действие и процесс удовлетворения потребности.

В результате появления многочисленных подходов к исследованию потребностей, мотивов, мотивационной сферы личности сформировались традиционные (классические) и современные группы теорий мотивации. В классических подходах был сделан вывод о поведении как результате воздействия внутренних и внешних факторов. Затем было накоплено большое количество данных о трансформациях исходных мотивационных тенденций в мотивы конкретных поведенческих актов, которые делали исходные побуждения полностью неузнаваемыми.

Произошел сдвиг научных интересов со статических к динамическим моделям мотивации. Акцент научной парадигмы был смещен на изучение взаимодействия внешних и внутренних причин. Появились такие современные теории мотивации как: «Теория проективной мотивации»; «Теория мотивации решением будущих проблем»; «Теория мотивационной компетентности»; «Теория кумулятивной мотивации»; «Теория каскадной мотивации»; «Теория косвенной мотивации»; «Теория мотивационного ядра» и др. [10].

Появление десятков разнообразных теорий мотивации потребовало более четкой позиции и в понимании понятия мотивации. По мнению Е.П. Ильина [4, с. 65], все определения мотивации можно отнести к двум направлениям.

Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов и мотивов. Мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. На наш взгляд, можно принять точку зрения Е.П. Ильина и рассматривать мотивацию как динамический процесс формирования мотива (как основания поступка) [4, с. 67].

Наряду с исследованием феномена мотивации пристальное внимание ученых было обращено на мотивацию учебной деятельности и отдельные мотивационные компоненты учебной деятельности. При этом, как справедливо отмечает Е.П. Ильин, эти исследования «также несут на себе отпечаток недостатков во взглядах на мотивацию и мотив, существующих в психологии» [4, с. 253], и предлагает под мотивом учебной деятельности понимать все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.п. Среди мотивов, побуждающих к учебной деятельности, можно выделить мотивы, связанные с содержанием предмета; мотивы приобретения обобщенных способов; мотивы самосовершенствования; мотивы собственного роста и т.д.

Основной мотив сознательного учения – естественное стремление подготовки к будущей деятельности. Наряду с этим мотивом действуют другие: стремление испытать себя, выявить свои способности; добросовестно выполнить свои обязанности. Согласно Л.И. Божович [2], учебная деятельность побуждается целой системой разнообразных мотивов. Однако не все мотивы имеют одинаковую силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда, так или иначе, подчинены ведущим мотивам. Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с широкими взаимоотношениями человека с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы человека, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями человека в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием учащегося занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

А.К. Маркова [5], характеризуя направленность человека на различное содержание и предмет учебной деятельности, выделила мотивы познавательный и социальный. В ее понимании познавательный мотив имеет следующие уровни развития: 1) широкий учебный, который состоит в направленности на усвоение новых знаний; 2) учебно-познавательный – в направленности на овладение способами добывания знаний; 3) мотив самообразования – в направленности на

постоянное совершенствование способов добывания знаний. Социальный мотив имеет следующие уровни: 1) широкий социальный мотив заключается в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу; 2) узкий социальный, позиционный – в стремлении добиться одобрения и авторитета у окружающих; 3) мотив социального сотрудничества – это направленность на способы взаимодействия, кооперации своих усилий с другими людьми в ходе учения. Как познавательные, так и социальные мотивы могут перерасти в творческие, т.е. состоять в направленности не только на присвоение общественно выработанных способов предметных действий и взаимодействий с другим человеком, но и на преобразование этих способов.

В психолого-педагогической литературе показано, что на психическое развитие личности постоянное и устойчивое влияние оказывают знания, усвоенные при наличии познавательных мотивов, развитие которых повышает активность учащихся и эффективность процесса обучения, составляет основу развития склонностей человека. Эффективность учения определяется, как справедливо утверждает классик отечественной психологии С.Л. Рубинштейн, интересом к изучаемому предмету, к характеру умственной деятельности, требуемой предметом; интересом, подкрепляемым соответствием склонностей изучаемому предмету или успехом в изучении дисциплин; опосредованным интересом к предмету, обусловленным связью с будущей практической деятельностью. Под интересом С.Л. Рубинштейн понимает здесь специфические мотивы познавательной деятельности, познавательные мотивы [8]. Важной психологической проблемой является изучение динамики мотивов познавательной деятельности, их развития в ходе обучения, «перемещения», трансформации. Факторами, влияющими на развитие интересов в ходе обучения, могут выступать появление новых учебных предметов, качество преподавания, развитие способностей обучаемых, овладение системой теоретического знания. Познавательный интерес является ведущим мотивом познавательной деятельности, познавательная мотивация составляет структуру научных (познавательных) интересов студентов.

Необходимость развития в обучении, прежде всего познавательной мотивации человека, как условия и показателя целостного развития личности, четко прослеживается в психологической литературе. Деятельность учения должна всячески развивать присущую всем людям потребность в самоосуществлении себя как личности, считает, например, Л.М. Фридман [11]. При этом важно, чтобы определяющим был внутренний мотив, непосредственно связанный с содержанием деятельности учения, чтобы ученик находил удовлетворение наиболее глубоких познавательных потребностей, интересов и склонностей, а также потребности в личностном саморазвитии. Учащийся должен быть не объектом воспитывающих воздействий педагогов, но субъектом собственной деятельности учения, принимать активное участие в определении ее мотивов, целей и задач.

Также в психолого-педагогической литературе справедливо указывается на схожесть и различие в понятиях «мотивация», «готовность» и «подготовленность» к деятельности.

В словаре С.И. Ожегова говорится, что готовность – это согласие сделать что-нибудь, состояние при котором все сделано, все готово для чего-нибудь. В одном из фундаментальных справочных изданий «Российской педагогической энциклопедии» рассматривается готовность к школьному обучению, которое понимается как совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению и включает мотивационный, волевой, умственный, коммуникативный и речевой компоненты [7, с. 224].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема готовности человека к определенному виду деятельности рассматривается и изучается учеными и практиками из разных сфер и профессий. Если рассматривать историю возникновения понятия готовность, то здесь необходимо отметить, что родилось оно в экспериментальной психологии. Активно изучали проблему готовности к деятельности как в общетеоретическом, так и в прикладном плане психологи: А.В. Алексеев, Н.Д. Завалова, А.Д. Ганюшкин, О.А. Конопкин, М.А. Котик, В.И. Лебедев, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни, К.К. Платонов, В.Н. Пушкин, П.А. Рудик, В.Ф. Ломов, Ю.М. Забродин, М.М. Филатова-Шуева и др.

Результатом исследования готовности стало понимание того, что существует две формы готовности к деятельности: общая, долговременная готовность и временная (настрой). Первая определяет потенциальную возможность выполнения данной задачи с наилучшими показателями. Однако ее выполнение зависит также от готовности в данный момент, то есть от состояния до начала выполнения задачи – настрой. Вторая отражает особенности и требования предстоящей ситуации. В отличие от нее длительная готовность – это устойчивая система профессионально-важных качеств личности (положительное отношение к профессии, организованность, внимательность, самообладание и т. д.), ее опыт, знания, навыки, умения, необходимые для успешной деятельности во многих ситуациях.

Положительными чертами временной готовности являются: относительная устойчивость, соответствие структуры оптимальным условиям достижения цели, действенность влияния на процесс деятельности. К существенным качествам длительной готовности можно отнести: соответствие структуры содержанию и условиям профессиональной деятельности, легкость актуализации и включения в выполнение задачи, пластичность, сочетание устойчивости и динамизма. Обе формы, или вида, готовности находятся в единстве. Временная готовность – это каждый раз создаваемое функциональное острие долговременной готовности, повышающее ее действенность.

Возникновение готовности как состояния зависит от долговременной готовности. В свою очередь, временная готовность определяет ситуативную продуктивность мышления, воображения, памяти, навыков, знаний, всей деятельности. Затрудняют проявление обоих видов готовности пассивное отношение к задаче, беспечность, безразличие, отсутствие плана действий и намерения полностью использовать свои силы.

Многие исследователи (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Л. Лернер, А.К. Маркова, Б.Д. Парыгин, Г.К. Селевко, В.А. Сластёнин, А.М. Новиков, Г.П. Щедровицкий и др.) под профессиональной готовностью понимают закономерный результат профессиональной подготовки, развития профессиональной направленности, ознакомления с профессией, профессионального образования, воспитания и самовоспитания, профессионального самоопределения. В структуру готовности входит единство различных взаимодействующих функциональных компонентов.

В структуру готовности к профессиональной деятельности, по нашему мнению, входит мотивационный, целеполагающий, ориентационный, эмоционально-волевой, личностно-операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты [9, с. 51]. Отсутствие хотя бы одного из компонентов существенно сказывается на общем состоянии готовности будущих экономистов к выполнению профессиональных обязанностей. Как мы видим основополагающим элементом готовности к профессиональной деятельности является мотивационный компонент. Таким образом, мотивация становится необходимой частью профессиональной готовности. Кроме этого, наличие необходимых знаний, навыков, убеждений и ценностей является основой для формирования и развития целеполагающего, ориентационного и личностно-операционального компонентов готовности.

Подготовленность рассматривается как наличие у специалиста личностных качеств, теоретических знаний, практических навыков и умений, позволяющих в любое время успешно решать стоящие перед ним задачи и выполнять функциональные обязанности. При этом подготовленность специалиста к деятельности в целом еще не означает, что он готов в определенный момент совершить необходимые действия, тем более результативно. На деле многое зависит от мотивации, внутренней собранности, волевой настроенности, способности в данный момент выполнить необходимую работу и добиться требуемых результатов. Итак, готовность к профессиональной деятельности это и подготовленность к этой деятельности, и желание выполнять эту профессиональную деятельность.

Важным является и понимание роли отношения студентов к учебе в целом, и к отдельным циклам дисциплин, в частности, которое в идеале должно быть положительным и способствовать формированию подготовленности и готовности к профессиональной деятельности. Достижение этого идеала – ключевая задача вузовской педагогики. Отношение студентов к конкретной

учебной дисциплине обусловлено: важностью предмета для формирования готовности к выполнению профессиональных задач; интересом к учебной дисциплине; соответствием сложности предмета своим способностям и знаниям; профессиональной и социально-психологической компетентностью преподавателей.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом и иметь различное влияние на учебу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого студента всех этих компонентов сложной мотивационной структуры [4, с. 267].

Мотивы учебной деятельности и готовность к профессиональной деятельности исследовались нами в рамках работы постоянно действующего научно-методического семинара кафедры «Философия, история и право» Челябинского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации «Актуальные проблемы формирования профессиональных мотивов и пути их решения» в контексте профессионального самоопределения и отношения к профессии, формирования профессионального самосознания, развития профессиональных притязаний в процессе вузовского обучения. Мы предположили, что в ходе применения определенных образовательных технологий, независимо от содержания преподаваемой дисциплины, у студентов экономического вуза должен быть сформирован прозрачный образ будущей профессии, т.е. образ-цель профессиональной подготовки. Причем у студентов старших курсов этот образ должен быть приближен к некоторому нормативному эталону. С изменением представлений студентов о своей будущей профессиональной деятельности должна соответственно и поменяться структура мотивации. Итогом совместной работы преподавателей и студентов должна состояться трансформация положительной мотивации к учебной деятельности в ходе изучения цикла гуманитарных дисциплин к формированию высокого уровня готовности к будущей профессиональной деятельности. Кроме того, сама структура организации учебной деятельности студентов должна создавать набор мотивационных факторов и условий, способствующих формированию не только мотивации учебной деятельности, в частности к изучению дисциплин гуманитарного цикла, но и мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности.

Исследование проводилось в рамках теоретического и эмпирического направлений. В ходе теоретического анализа научной и учебной литературы были уточнены понятия «потребность», «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера личности», «учебная мотивация», «готовность к профессиональной деятельности», «подготовленность к деятельности», «компетентность» и др. Выявлена тесная взаимосвязь между учебной мотивацией, профессиональной мотивацией и готовностью к профессиональной деятельности студента

экономического вуза. Обобщено содержание основных подходов и теорий мотивации.

Важнейшим направлением исследования явилась эмпирическая работа, направленная на изучение мотивации учебной деятельности студентов Челябинского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Выборку составили 78 студентов 1, 2 и 3 курса очной и заочной формы обучения. Особое внимание было уделено диагностическому инструментарию.

В качестве методов эмпирического исследования использовалось анкетирование (на основе методики Т.И. Ильиной), беседа и письменный опрос в форме эссе по теме «Мои мотивы учебной деятельности». Также учитывалась точка зрения Е.П. Ильина о том, что основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности, возможность работать в крупных городах и научных центрах, хорошая материальная обеспеченность профессии, семейные традиции [4, с. 264].

Студенты смогли оценить свои мотивы учебной деятельности по таким показателям как:

1. Овладение знаниями;
 2. Приобретение престижной профессии;
 3. Получение диплома о высшем образовании;
 4. Обучение в престижном вузе;
 5. Бюджетное финансирование обучения;
 6. Материальное благополучие, гарантированный высокий доход;
 7. Выполнение желания родителей;
 8. Влияние друзей;
 9. Расширение возможностей для общения со сверстниками;
 10. Интересные учебные дисциплины, желание познать новое;
 11. Яркая студенческая жизнь;
 12. Повышение самооценки;
 13. Самоутверждение в глазах друзей и знакомых;
 14. Отсрочка от службы в Вооруженных Силах РФ
- и др.

Кроме этих мотивов, опрашиваемые могли указать и другие факторы, влияющие на выбор вуза и учебную активность в овладении профессиональными компетенциями.

Итоги эмпирического исследования показали, что 53 % студентов при выборе вуза и направления подготовки ориентировались на возможность овладения профессиональными знаниями, 72 % предполагают получение престижной профессии (причем самый высокий престиж имеет

подготовка по направлению «Государственное и муниципальное направление», а не «Экономика»), 45 % рассчитывают на достаточно высокий уровень материального благополучия после окончания учебы и трудоустройства. Почти 60 % студентов очного обучения первого курса показали, что при выборе вуза и направления подготовки важное влияние оказали родители студентов. От 25 до 38 % студентов указали на важность для них возможности расширения общения со сверстниками, возможность учиться на бюджетном месте, расширение своих знаний и познание нового. Причем студенты 1 курса подвержены большему влиянию внешних факторов, особенно мнению родителей и общественному мнению о престижности обучения по избранному направлению подготовки.

Интересными, в контексте нашего исследования, представляются выдержки из студенческих эссе на тему «Мои мотивы учебной деятельности».

«Я выбрала направление ГМУ потому, что я хочу в полном объеме реализовать свои способности добиться успеха в достижении жизненных целей».

«Мой интерес сводится к формированию своих навыков, умений, склонностью к определенной профессиональной деятельности в роли руководителя, пусть даже небольшой организации».

«На первом курсе мой мотив учебной деятельности заключался в получении одобрения со стороны родственников. Теперь же моим основным мотивом учебы становится желание достичь карьерного роста и материального благополучия в соответствии с моими предпочтениями и способностями».

«Моя главная цель в жизни – это создание семьи и получение возможности ее обеспечивать. Думаю, что направление «Экономика» дает возможности широкого применения и всегда будет востребована. Кроме того, обучение в университете позволяет свободно заниматься научным творчеством (проводится много научных мероприятий и конкурсов) и интересно проводить время вне занятий».

«Как и многие мои знакомые, я пошла по стопам родителей. В моем случае – мамы. Она главный бухгалтер. Ведет несколько предприятий. Хорошо разбирается в экономической системе. Такая работа приносит хороший доход. Профессионалы в области экономики будут нужны, пока существует экономика».

«Мой самый главный мотив учебной деятельности – интерес к учебному предмету и желание выполнять задания и готовиться к семинарам и практике. Карьерный рост или материальное благосостояние меня не особо волнуют. Я хочу заниматься тем, что мне действительно доставляет удовольствие».

Таким образом, результаты теоретического анализа и эмпирических замеров позволили нам сделать следующие выводы.

1. Учебная деятельность студентов полимотивирована и детерминирована как внешними так и внутренними факторами. Причем внешние факторы доминируют.

2. Внешние факторы теряют свой потенциал на старших курсах. Возникает эффект «мотивационного синдрома» (Ю.М. Орлов).

3. Невозможно выделить основной, ведущий профессиональный мотив или сформировать его независимо от других. Необходимо создать контекстную, квазипрофессиональную модель мотивации учебной и профессиональной деятельности на основе комплексной учебной и воспитательной работы со студентами на протяжении всего периода обучения.

4. Основной проблемой формирования мотивации профессиональной деятельности в ходе обучения в вузе является переход от осуществляемой учебной деятельности студента к новой для него – профессиональной деятельности. Особая роль в решении этой задачи стоит не только перед выпускающими кафедрами, но и для кафедр гуманитарного цикла в создании индивидуальных условий для адекватной самооценки студентами своих способностей и ценностных ориентаций для успешной личной и профессиональной адаптации.

5. В основу организации учебной деятельности студентов должен быть положен принцип мотивационного подкрепления и обеспечения процесса обучения и учения. Любой предмет, любая тема учебных занятий должна иметь эмоциональный отклик студентов, ставить обучаемых в позиции субъектов учебной деятельности, определять перед ними яркие жизненные и профессиональные цели. Пока не будет реализован мотивационный этап, преподаватель не может приступить к операционально-познавательной части занятия, основой которой должно стать интерактивное взаимодействие учебных групп и разработка творческих коллективных проектов по решению проблемных задач. Рефлексивно-оценочный этап учебного занятия должен создавать ситуацию успеха и удовлетворения учебной деятельностью, формировать желание присваивать знания и совершать новые открытия в учебной, профессиональной сфере и в самом себе.

Таким образом, мы рассматриваем профессиональные мотивы, интересы и ориентации как факторы, которые влияют на эффективность учебной деятельности студентов, оптимизацию ее отдельных компонентов, на успешность адаптации к познавательной и будущей профессиональной деятельности в процессе обучения. Познавательная деятельность студентов является той областью, в которой возможно формирование мотивов, значимых для их профессионального становления.

При этом профессиональная мотивация определяется, главным образом, как положительное отношение к профессии в целом, иногда – как иерархически соотносимая совокупность мотивов, побуждающих деятельность в какой-либо профессиональной области. В учебной деятельности необходимо формировать мотивы, стимулирующие максимальное развитие внутренних сил будущего специалиста экономической деятельности, его стремление к

профессиональному совершенствованию, к достижению наивысших результатов в формировании ключевых профессиональных компетенций.

Литература

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков: сб. ст. / Под. ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
3. Долгова В.И., Ткаченко В.А. Мотивация профессиональной деятельности студентов: монография / В.И. Долгова, В.А. Ткаченко. – Челябинск: ЗАО «Цицеро», 2011. – 100 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание / А.Н. Леонтьев // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум № 13. – М., 1966.
6. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А.К. Маркова // Вопр. психол. – 1980. – № 5. – С. 47-59.
7. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
9. Соглаев В.В. Педагогические условия формирования готовности курсантов ввуза к воспитательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: ЧелГУ, 1997. – 222 с.
10. Сурков С.А. Социально-психологические аспекты интернет-маркетинга / Интернет-маркетинг. – № 1. – С. 44-48.
11. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991.- 288с.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

РАЗДЕЛ 3. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (И.А. Кравченко)

В настоящий период времени в России наблюдается довольно сложная общественно-экономическая и политическая ситуация, которая оказывается весьма непростой для молодежи и студенческой среды в частности. Ценности, провозглашенные Конституцией РФ, принятой на всеобщем референдуме 12

декабря 1993 г., носят для молодежи в настоящий период времени зачастую декларативный характер, что сказывается на трудности в формировании у молодых людей позитивных ценностных ориентаций. Это относится и к студенческой среде, когда будущие специалисты зачастую теряют уверенность в правильности собственного выбора; более того, они становятся индифферентными к разного рода проявлениям коррупции, вследствие чего становится сложным для личности сделать правильный выбор относительно коррупционного поведения. А ведь это отражается, как утверждал А.Н. Леонтьев, «не в выборе между значениями, а между сталкивающимися общественными позициями, которые посредством этих значений выражаются и осознаются» [2, с. 155].

Мотивация (*motivatio*) – это система стимулов, побуждающих человека к выполнению действий. В данном случае к выполнению предписанного варианта антикоррупционного поведения. Термин «коррупция» происходит от латинского «*corruption*», что означает «подкуп», и происходит из сочетания латинских слов «*corei*» – «несколько участников в обязательном правоотношении по поводу единственного предмета спора» и «*rumpere*» – «нарушить что-либо», в частности, рассматривается нарушение индивидами сложившихся этических норм для получения выгоды.

При этом латинско – русский словарь наряду с указанными значениями приводит и такие, как «сворачивание, упадок, превратность, а также губить, разрушать, обольщать, искажать, фальсифицировать». В этой связи существует мнение, что латинский термин «*corruptio*» происходит от двух корневых слов «*cor*» (сердце, душа, дух, рассудок) и «*ruptum*» (портить, разрушать). Поэтому суть коррупции не в подкупе должностных лиц, а в нарушении единства той или иной социальной системы, в том числе системы государственной и муниципальной власти [6, с. 68-70].

Мотивация антикоррупционного поведения студентов экономического профиля представляет собой систему, которая, в свою очередь, может эффективно функционировать и развиваться лишь при наличии определенного комплекса педагогических условий.

Коррупционные явления известны обществу издавна, но в новейшей истории России интерес к борьбе с коррупционными преступлениями возрос. Нормативно – правовая база, дающая основные положения антикоррупционного поведения имеется. Однако, до 2008 г. законодательного закрепления понятия «коррупции» не существовало. Лишь в 2008 г. был принят Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273 – ФЗ «О противодействии коррупции» (далее по тексту – Закон «О противодействии коррупции»), который впервые дает понятийный аппарат и признаки коррупционного правонарушения. Так, согласно ст. 1 Закона «О противодействии коррупции» коррупция это – злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное

использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами.

В соответствии с логикой Закона «О противодействии коррупции» 13 апреля 2010 г. Президент РФ издал Указ «О национальной стратегии противодействия коррупции на 2010-2011 годы», суть которого заключается в том, что благодаря реализации государственной антикоррупционной политики должен произойти коренной перелом общественного сознания и это должно привести к формированию «атмосферы жесткого неприятия коррупции».

В настоящий момент формирование антикоррупционного поведения складывается исходя из действующей стратегии утвержденной Указом Президента РФ от 01 апреля 2016 г. № 147 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2016-2017 годы». В плане содержатся следующие направления:

1. Правительство РФ должно усовершенствовать механизм урегулирования конфликтов интересов чиновников.

2. Главам регионов поручено продолжить аналогичную работу на уровне субъектов РФ, в том числе – выявлять случаи нарушения региональными чиновниками требований о предотвращении или об урегулировании конфликта интересов. «Каждый случай несоблюдения указанных требований (необходимо) предавать гласности и применять к лицам, нарушившим эти требования, меры юридической ответственности, предусмотренные законодательством РФ», – указано в антикоррупционном плане.

3. МВД РФ должно провести комплекс мероприятий по предотвращению хищений средств на капитальный ремонт и на крупные проекты.

4. Антикоррупционный план ориентирует МВД на раскрытие коррупционных преступлений в особо крупном размере, на борьбу с «откатами» и на выявление коррупции в госкомпаниях.

5. Институту законодательства и сравнительного правоведения при правительстве РФ рекомендовано организовать проведение в 2016 и в 2017 гг. ежегодного Евразийского антикоррупционного форума.

6. МИДу поручено обеспечить участие РФ в международных антикоррупционных мероприятиях.

7. Ряду общественных организаций, согласно указу, рекомендовано провести работу, направленную на просвещение граждан по вопросам антикоррупционного законодательства, в том числе с проведением ежегодных конкурсов в сфере социальной рекламы, журналистики и кинематографа.

Сегодня коррупционная проблема выведена на первый план – СМИ активно распространяет информацию о выявляемых коррупционных преступлениях среди чиновников. Становится очевидным, что коррупция в

России в настоящее время пронизывает все слои общества и государства и становится системной проблемой, для решения которой необходимы соответствующие системные условия [9, с. 58].

Определяя комплекс условий, необходимо определить условие – как результат «... целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [2, с. 38].

Социальные требования к качеству подготовки высококвалифицированных специалистов в экономическом вузе характеризуются, в основном, коренными изменениями, происходящими в нашей стране, которые обусловили и изменения в подходе к определению роли и места специалиста в профессиональной сфере. Поэтому система подготовки будущих экономистов должна опираться не только на интересы общества в целом, но и на требования государства, выражающиеся сегодня как основное направление сопутствующее в профессиональной деятельности. Изменение этих требований связано со все более набирающим темпом противодействия коррупции, поэтому в процессе усвоения материала методического и практического блоков необходимо развивать у будущего экономиста мотивацию антикоррупционного поведения уже начиная с 1 курса.

В основе процесса формирования у будущего специалиста антикоррупционного поведения лежит сочетание индивидуально–психологических (память, мышление, воображение, восприятие) особенностей и общие нормы организации педагогического стимулирования, которые обеспечивают достижение целей обучения.

Одним из выделенных моментов формирования антикоррупционного поведения студентов экономического профиля является использование возможностей ситуационного подхода, в основу которого положено изучение совокупности методов управленческого воздействия, типов ситуации, синтеза разнородных знаний и навыков, а также умение выбрать их в зависимости от специфики конкретных условий.

Кроме этого, сочетание условий, должно быть динамичной совокупностью, охватывающей все стороны изучаемого процесса, а также необходимо принять во внимание отличительные особенности профессиональной подготовки будущего экономиста в настоящий период. С этой точки зрения, под педагогическими условиями эффективного формирования мотивации антикоррупционного поведения студентов экономического профиля можно считать взаимосвязанную совокупность мер в образовательном процессе высшей школы, обеспечивающую достижение будущим экономистом более высокого уровня компетентности в области антикоррупционного поведения.

Основываясь на том, что практически весь процесс управления состоит из сложной цепочки управленческих актов – действий, в которых достигается

частная цель (задача), подчиненная цели деятельности, под методом управления следует понимать продуманную и упорядоченную (то есть соответственно организованную, приведенную в систему) совокупность действий, приемов, используемых руководителем для обеспечения функционирования и развития организации. В этой связи целесообразно вести речь о том, что метод управления – это способ организации управленческого взаимодействия для достижения цели и одновременно осуществление деятельности в процессе формирования мотивации антикоррупционного поведения у учащихся.

Важной задачей в процессе управления является формирование нетерпимости к коррупции. Эту же цель преследуют средства массовой информации, донося сведения о том или ином громком коррупционном преступлении. Но не всегда можно говорить о достижении цели. Возможно, используя метод информирования, у студента может сформироваться мнение о борьбе с «ветряными мельницами». В данной ситуации особое значение необходимо уделять вопросам неотвратимости наказания.

Поскольку в Законе «О противодействии коррупции» не даны точные определения понятиям «коррупционное правонарушение» и «коррупционное преступление», можно опираться на эти понятия, закрепленные в Соглашении о сотрудничестве генеральных прокуратур государств – участников СНГ в борьбе с коррупцией, которое было заключено 25 апреля 2007 г. в г. Астане (Республика Казахстан). Так, стороны применили следующие понятия:

– коррупционное правонарушение – не влекущее уголовной ответственности нарушение существующего порядка несения службы и исполнения своих профессиональных обязанностей, допущенное лицами, которые национальным законодательством государств сторон отнесены к категории должностных лиц или приравненных к ним, если такое нарушение содержит признаки коррупции, а равно невыполнение ими запретов, правил, установленных национальными нормативными правовыми актами;

– коррупционное преступление – совершение лицами, которые национальным законодательством государств сторон отнесены к категории должностных лиц или приравненных к ним, умышленного уголовно наказуемого деяния с использованием своего статуса, статуса представляемого ими органа, должностных полномочий или возможностей, вытекающих из данного статуса и полномочий, если такое деяние содержит признаки коррупции.

Обратимся к перечню преступлений, называемых коррупционными: дача взятки, получение взятки, злоупотребление служебным положением, коммерческий подкуп, иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц, незаконное предоставление выгоды указанному

лицу, другим физическим лицам; либо совершение указанных деяний от имени или в интересах юридического лица.

Многие ученые считают, что этот перечень не является исчерпывающим. Так, по мнению Б.В. Волженкина, действующий Уголовный кодекс Российской Федерации (далее по тексту – УК РФ) дает основания относить к коррупционным такие преступления, как: мошенничество, присвоение и растрату, совершаемые с использованием служебного положения (чч. 3 ст.ст. 159 и 160 УК РФ), злоупотребление должностными полномочиями (ст. 285 УК РФ), незаконное участие в предпринимательской деятельности (ст. 289 УК РФ), служебный подлог (ст. 292 УК РФ), воспрепятствование законной предпринимательской или иной деятельности (ст. 169 УК РФ), недопущение, устранение или ограничение конкуренции (ст. 178 УК РФ) и ряд других преступлений, совершаемых государственными служащими или служащими органов местного самоуправления с использованием своего служебного положения (в широком смысле этого слова) в корыстных, иных личных или групповых целях. В законе «О противодействии коррупции» называется еще один вид коррупционного преступления – сокрытие информации о коррупции.

Другая проблема, которая возникает в связи с формированием мотивации антикоррупционного поведения, заключается в понимании коррупции – как синонима взяточничества. Но в основе коррупции лежит личная заинтересованность. В Законе «О противодействии коррупции» под личной заинтересованностью понимается возможность получения доходов в виде денег, иного имущества, в том числе имущественных прав, услуг имущественного характера, результатов выполненных работ или каких-либо выгод (преимуществ) лицом, указанным в части 1 настоящей статьи, и (или) состоящими с ним в близком родстве или свойстве лицами (родителями, супругами, детьми, братьями, сестрами, а также братьями, сестрами, родителями, детьми супругов и супругами детей), гражданами или организациями, с которыми лицо, указанное в части 1 настоящей статьи, и (или) лица, состоящие с ним в близком родстве или свойстве, связаны имущественными, корпоративными или иными близкими отношениями... .

Обратимся к рассмотрению видов коррупционных деяний. Любая классификация создается для упорядочивания объектов, для структурирования мира и отношения к этим объектам. Классификации коррупционных явлений, позволят выделить проблемы с криминализацией феномена коррупции и объяснить сложность выявления, расследования и предупреждения коррупции, что в свою очередь даст представление о антикоррупционном поведении.

В зависимости от выбранного основания коррупционные действия могут быть разделены на бюрократическую и политическую коррупцию; принудительную и согласованную, централизованную и децентрализованную, чисто уголовную (в основном экономического характера) и политическую, которую, в свою очередь, делят на отклоняющееся и преступное поведение.

Более сложную классификацию предложил М. Джонстон. Он выделил несколько типов коррупции:

- взятки чиновников в сфере торговли (за продажу нелегально произведенной продукции, завышение качества товаров и т.д.);
- отношения в патронажных системах, в том числе покровительство на основе земляческих, родственных, партийных принципов (явление, описанное еще М. Вебером, а затем Р. Мертоном);
- дружба и кумовство;
- а также так называемая кризисная коррупция, обусловленная тем, что предприниматели вынуждены работать в условиях чрезвычайного риска, когда решения органов власти могут привести к существенным для бизнеса изменениям и потому эти решения становятся предметом торговли [8, с. 14- 15].

Антикоррупционное поведение – это взаимодействие человека с обществом, способствующее недопущению коррупции. Реализация антикоррупционного поведения возможна, прежде всего, человеком с высокой правовой культурой. Антикоррупционное поведение приобретает в настоящее время статус объективно необходимого явления, которое должны освоить практически все члены общества. Поэтому возникает необходимость внедрения формирования мотивации антикоррупционного поведения в высших учебных заведениях экономического профиля. В свое время теоретические основы формирования правовой культуры и правового воспитания личности были заложены во второй половине XX столетия в трудах: С.С. Алексеева, В.Н. Кудрявцева, Д.А. Керимова, В.П. Сальникова, Р.С. Байниязова, С.Н. Кожевникова, Г.А. Голубевой, В.А. Каминской и др. Антикоррупционное образование является целенаправленным процессом обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, основанных на основных образовательных программах, реализуемых в учреждениях высшего образования для решения задач повышения уровня правовой культуры и формирования антикоррупционного мировоззрения. Так, целью антикоррупционного образования является формирование у студентов экономического вуза мотивации, способствующей противостоять всем коррупционным проявлениям во всех сферах общественной жизни, а также способность не только противостоять, но и бороться с ней. Таким образом, формирование мотивации антикоррупционного поведения у обучающихся предполагает решение следующих задач:

- ознакомление с понятием коррупции, с представлением о ее сущности, формах, особенностях проявления в различных сферах жизни общества;
- стимулирование мотивации обучающихся к антикоррупционному поведению;
- формирование нетерпимости ко всем формам проявления коррупции.

Для решения поставленных задач необходимо выделить основные направления в процессе формирования мотивации антикоррупционного

поведения – преодоление правового нигилизма. Правовой нигилизм заключается в отрицании правовых ценностей, в неуважительном отношении к законам и нормативному порядку. основополагающим принципом является уважение к закону. Особое значение для преодоления правового нигилизма имеют правовое образование, воспитание и формирование основ правовой культуры обучающихся и как результат мотивация антикоррупционного поведения; формирование осознанного отношения к коррупции. Необходимо сформировать такую модель поведения у обучающихся, при которой одно название коррупции должно вызывать отторжение, нравственный отпор, не терпимость к любым формам проявления коррупции.

Студенты должны иметь представление о коррупции как об экономическом, политическом явлении, противозаконном деянии, элементе культуры и сознания общества. Четко представлять себе ее цель, субъектный состав, формы и виды, сферу реализации, содержание коррупции, формы борьбы с коррупцией.

Обучающиеся должны научиться соотносить свое поведение с конкретными жизненными обстоятельствами и уметь противостоять коррупции. Противодействие коррупции должно носить не только пассивный характер (не приемлю и не участвую), но и активный (борюсь с любыми проявлениями). Следовательно, современная система подготовки требует обновления содержания и повышения качества антикоррупционного образования с учетом требований времени на базе полученных правовых знаний.

Существенное повышение эффективности процесса антикоррупционного образования посредством внедрения в учебный процесс образовательных технологий, направленных прежде всего на реализацию идей лично – ориентированного образования, приводит в конечном итоге к достижению поставленной цели антикоррупционного образования – это повышение качества правового образования и формирование мотивации антикоррупционного поведения.

Вышеизложенные положения, а также анализ психолого – педагогической литературы, позволили определить необходимость выделения следующих педагогических условий успешного формирования мотивации антикоррупционного поведения студентов экономического профиля: системы управленческо – правовых задач, направленных на формирование антикоррупционного поведения; реализация в образовательном процессе экономического вуза курса «Обеспечение противодействия коррупции».

В рамках системы управленческо– правовых задач необходимо использование профессиональных ситуаций для определения их коррупционной и антикоррупционной составляющей. Реализация данной системы возможна с использованием в образовательном процессе курса «Обеспечение противодействия коррупции».

Дисциплина «Обеспечение противодействия коррупции» обеспечивает формирование следующих компетенций:

- владение культурой мышления, способность к восприятию, анализу и мировоззренческой оценке происходящих процессов и закономерностей, в процессе освоения которой студент должен знать правовые категории, терминологию, современного законодательства в сфере противодействия коррупции;

- умение принимать обоснованные управленческие и организационные решения и совершать иные действия в точном соответствии с законом;

- владение навыками применения основ теории права в различных его отраслях, направленных на противодействие коррупции;

- способность использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности, в процессе освоения которой студент должен знать правовые и организационные основы противодействия коррупции;

- умение анализировать факторы, способствующие коррупционным проявлениям, а также способов противодействия им;

- владение навыками методики поиска, анализа и использования нормативных и правовых документов, направленных на противодействие коррупции, в своей профессиональной деятельности.

Освоение данных компетенций происходит в процессе знакомства с ключевыми вопросами в рамках лекционных и практических занятий. Общая часть курса должна включать общие вопросы противодействия коррупции. К таковым относятся: коррупция в современном мире, генезис и тенденции развития коррупции, причины и формы проявления коррупции, понятие, признаки, сущность коррупции, как социально – правового явления, источники права, регулирующие отношения в сфере противодействия коррупции, последствия коррупции, юридическая ответственность за коррупционные преступления и правонарушения, субъекты реализации функций по профилактике коррупционных правонарушений.

Специальная часть курса должна отражать организационно – правовые вопросы противодействия коррупции на государственной и муниципальной службе, а так же в организациях независимо от их форм собственности. В данной части целесообразно отражать организационные основы противодействия коррупции на государственной и муниципальной службе, основные направления противодействия коррупции на государственной и муниципальной службе, организационные основы антикоррупционной политики организации, коррупционные риски организации, выявление и урегулирование конфликта интересов, стандарты антикоррупционного поведения работников организации, внутренний контроль и аудит, иные антикоррупционные меры.

Таким образом, антикоррупционное образование и воспитание согласно современным представлениям власти, педагогического сообщества, юристов

является одним из основных средств формирования мотивации антикоррупционного поведения в Российской Федерации, что подтверждается включением курсов по формированию антикоррупционного поведения, начиная со средней ступени общеобразовательной школы в качестве самостоятельных курсов или проблематикой в рамках изучения обществознания. Высшая школа, при подготовке специалистов в рамках формирования мотивации антикоррупционного поведения, должна сделать акцент на профессиональную сферу и возможность коррупционных правонарушений, исходя из направления подготовки. Следовательно, вопросы формирования мотивации антикоррупционного поведения приобретают особую значимость и нуждаются в тщательном исследовании.

Литература

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63 – ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 17.06.1996, № 25, ст. 2954.
2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 №195 – ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 07.01.2002, № 1 (ч. 1), ст. 1.
3. Федеральный закон №273 – ФЗ от 25 декабря 2008 года «О противодействии коррупции» // «Собрание законодательства РФ», 29.12.2008, № 52 (ч. 1), ст. 6228.
4. Указа Президента РФ от 01.04.2016 № 147 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2016-2017 годы» // «Собрание законодательства РФ», 04.04.2016, № 14, ст. 1985.
5. Андреев В.И. Динамика воспитания творческой личности: основы педагогики творчества. – Казань: Изд – во Казанского университета, 1988. – 565 с.
6. Козельская Н.Л. Влияние коррупции на экономику. Понятие и сущность коррупции // Право и экономика. – 2011. – №4. – С. 68-70.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Основы борьбы с организованной преступностью / под ред. В. С. Овчинского, В. Е. Эминова, Н. П. Яблокова. – М.: Юриздат, 1996. – С. 14-15.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2 т-х. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – 235 с.
10. Ямалнеев И.М. Вопросы противодействия коррупции: Учеб. пособие. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2010. – 58 с.

РАЗДЕЛ 4. МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОМЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ (А.В. Бастен)

В процессе исторического развития в социуме объективно возникают регуляторы поведения, социальных связей и отношений между людьми, вследствие чего общество существует и развивается как определённая целостность. Социальная среда – это прежде всего люди, объединённые в различные группы, с которыми каждый индивид находится в специфических общественных отношениях, в сложной и разнообразной системе общения. Социальная среда, окружающая личность, обладает активностью, воздействует на человека, оказывает давление, регулирует, подчиняет социальному контролю, увлекает, «заражает» соответствующими «моделями» поведения, побуждает, а нередко и принуждает к определённой направленности социального поведения.

Личность как субъект социальных, психологических, политических, экономических и иных отношений испытывает влияние многих факторов, которые в совокупности и определяют общее направление и характер его действий, на формирование целей и мотивов деятельности, определенных качеств, определяется социальная позиция, т.е. личность выступает субъектом процесса социализации. Как отмечает М.Т. Баймаханов, социализация – это процесс приобщения человека к важнейшим социальным ценностям, процесс передачи обществом ему того социального опыта, который накоплен прежде и приумножается в настоящее время [3, с. 240].

Правовое поведение является разновидностью социального поведения и представляет собой поведение людей, складывающееся в сфере правового воздействия, то есть поведение, урегулированное правом. При этом характеристика поведения в качестве правового совсем необязательно означает соответствие поступков предписаниям правовых норм.

В настоящее время, когда действует принцип «разрешено все, что прямо не разрешено законом», свобода поведения людей расширилась необычайно. Вместе с тем, свобода и выбор вариантов поведения сопряжены с ответственностью за них. Это означает, что при выходе лица за широкие рамки дозволенного (разрешенного, незапрещенного), неодобряемого обществом и запрещаемого государством он будет нести ответственность. Однако эта ответственность должна обладать свойствами, отвечающими всем современным требованиям.

Важно отметить, что поведение человека всегда является, сознательным волевым проявлением, тем самым, отличаясь от иных действий, которые носят, например, инстинктивный либо рефлекторный характер. Подвергаясь воздействию со стороны права, человек соотносит с ним свои поступки и может соответственно выполнять его предписания либо действовать в их нарушение. Конкретные поступки в рамках закона основываются на различной степени активности. Правовая норма предписывает в определенных ситуациях как воздерживаться от каких-либо действий (соблюдать правовые требования), так и совершать действия (исполнять указания норм права). В его положениях

также могут содержаться указания, которые дают субъекту права возможность выбора того или иного действия, то есть использовать правовые нормы по своему усмотрению. Они уполномочивают человека самому принимать решения, на основании которых могут возникать соответствующие права и обязанности.

В частности Конституция Российской Федерации определяет правовую природу правомерного поведения личности. С одной стороны, «человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства» (ст. 2), а с другой стороны, «осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц» (п. 3 ст. 17) [1, с. 2]. Согласно данным положениям деятельность государства осуществляется в интересах личности (человека и гражданина), которая, в свою очередь, реализуя свои права и свободы, не должна нарушать права и свободы других людей, а соответственно, и законодательство Российской Федерации, призванное их защищать.

Важным моментом познания правомерного поведения как одного из явлений объективной социальной действительности выступает определение его понятия. В современной юридической литературе не существует единообразного определения понятия правомерного поведения.

Правомерное поведение субъектов права можно определить, как их «деятельность в сфере социально-правового регулирования, основанную на сознательном выполнении требований норм права, которое выражается в их соблюдении и использовании» [9, с. 107]. Несколько иное понятие дает А.Ф. Черданцев: «правомерное поведение – это поведение, соответствующее мере (норме) права, не нарушающее норму права. Оно, как правило, является поведением общественно полезным, одобряемым. Однако правомерность и общественная полезность совпадают далеко не всегда» [18, с. 306]. М.Н. Марченко определяет правомерное поведение «...как такое поведение людей, которое к полной мере согласуется со всеми требованиями норм права» [10, с. 621].

В связи с вышесказанным, можно сделать вывод о многообразии взглядов на правомерное поведение в зависимости от понимания права. Согласно одному из наиболее важных документов, определяющих правовой статус личности в области основных прав и свобод – Всеобщей декларации прав человека, - закреплено, что «все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства» [11, с. 460].

Правомерному поведению присущи следующие признаки.

Во-первых, правомерное поведение соответствует требованиям правовых норм. Человек действует правомерно, если он точно соблюдает правовые предписания. Это формально-юридический критерий поведения. Нередко

правомерное поведение трактуется как поведение, не нарушающее норм права. Однако такая трактовка не вполне точно отражает содержание данного явления, ибо поведение, не противоречащее правовым предписаниям, может осуществляться вне сферы правового регулирования, не быть правовым.

Во-вторых, правомерное поведение обычно. Это действия, адекватные образу жизни, полезные (желательные), а порой необходимые для нормального функционирования общества. Положительную роль оно играет и для личности, ибо благодаря ему обеспечивается свобода, защищаются законные интересы.

В-третьих, правомерное поведение характеризуют мотивы и цели, степень осознания возможных последствий поступка и внутреннее отношение к ним индивида. При этом мотивы отражают не только направленность (нарушает или нет норму права), но и характер, степень активности, самостоятельность и интенсивность поведения в ходе реализации [10, с. 36].

Сущность правомерного поведения определяется характером общественных отношений, охраняемым государством при помощи права. Отсюда правомерность в поступках – это юридическое выражение социальной приемлемости, общественной полезности определенной деятельности людей. Кроме того, О.П. Алейникова выделяет ценность правомерного поведения в его социальном назначении, которое оно имеет в обществе. Правомерное поведение, опосредуя важнейшие социальные связи во всех сферах жизни общества, тем самым способствует их развитию [2, с. 9].

В структуре правового поведения могут быть выделены субъект, объект, субъективная сторона и объективная сторона. Субъектом правового поведения может быть исключительно человек, поскольку право в состоянии регулировать лишь поведение людей. При этом в литературе обсуждается вопрос о том, могут ли выступать субъектами правового поведения малолетние дети либо граждане, признанные в установленном законом порядке недееспособными. Субъективную сторону правового поведения составляет психическое отношение субъекта к совершаемым им действиям или бездействию. Правовое поведение всегда носит осознанный, сознательно-волевой характер, поскольку право, как известно, способно воздействовать только на такое поведение людей, которое носит осознанный характер и контролируется волей человека. Объектом правового поведения вступает тот юридически значимый результат, на достижение которого оно направлено. Объективная сторона правового поведения является внешней формой его выражения и воплощается либо в конкретных физических действиях либо в бездействии.

Правомерное поведение является одной из основных категорий в процессе становления правового государства, которое старается вытеснить из жизни общества поведение, не согласующееся с правом. На основе анализа правомерного поведения появляется возможность более глубокого изучения правопорядка, путей его дальнейшего укрепления.

Формирование конкретных видов правомерного поведения, осуществления субъектами тех или иных деяний в правовой сфере является результатом воздействия на этого субъекта определенных факторов. Характер их влияния на субъект разный как по направлениям, так и по силе. Неодинаковым является и значение этого влияния для каждого субъекта. Определение, изучение и создание (или устранение) факторов, влияющих на правомерное поведение субъекта, является одной из важнейших задач юридической науки и деятельности общества и государства в правовой сфере.

В каждом случае комбинация факторов, влияющих на формирование правового поведения может либо провоцировать правомерное поведение, либо удерживать субъекта от неправомерного поведения, или приводить к неправомерному поведению (негативных форм правового поведения). При этом довольно часто трудно определить, какие именно внутренние или внешние по отношению к субъекту факторы определяют форму правомерного поведения в конкретной жизненной ситуации.

К внутренним факторам, влияющих на формирование правомерного поведения субъекта, следует отнести:

- привычку человека действовать правомерно или неправомерно;
- психологические особенности субъекта;
- уровень правовой культуры, присущий отдельному субъекту;
- потребности, интересы, мотивы и установки субъекта;
- внутреннее убеждение в необходимости реализовывать юридические нормы для получения благ, ценностей и целей, которые пытается достичь конкретное лицо.

К внешним факторам, влияющих на формирование правомерного поведения индивида, следует отнести:

- круг лиц, с которыми индивид общается;
- характер и степень влияния указанных лиц на индивида;
- политическое и экономическое положение субъекта в обществе;
- состояние правопорядка и законности в обществе;
- степени понимания государством интересов широких слоев населения, и полного и своевременного отражения этих интересов в политике;
- степени совершенства законодательства, устранения пробелов в праве и чрезмерной урегулированности, расширения сферы диспозитивного регулирования общественных отношений; и тому подобное.

Можно говорить о множестве факторов, воздействующих на общественное развитие личности. Ими могут быть общесоциальные, экономические, политические, культурные и иные факторы, также большую роль в формировании личности играют образ жизни, системы трудовых, семейных отношений. При этом следует отметить, что они находятся в определенной иерархии и субординации. Так, одни факторы играют решающую и прямую роль, а другие – вспомогательную. К примеру, действие экономических

факторов осуществляется через систему социальных, общественно-политических и культурно-идеологических условий. Особое значение занимает использование таких культурно-идеологических факторов воздействия на процессы формирования и развития личности, как политическое, правовое и моральное воспитание, формирование правовой культуры, сознания и поведения [7, с. 67-69].

Вместе с тем следует заметить, что для юридической практики определяющее место имеет тезис, в соответствии с которой решение относительно того, как действовать, правомерно или неправомерно, зависит исключительно от самого субъекта. Какие ни были бы внешние факторы, с какой бы силой толкали человека к неправомерного поведения, именно лицо определяет (соответственно, и отвечает за свои деяния). Поэтому на первое место среди факторов, влияющих на формирование правового поведения субъекта, справедливо выдвинуть внутренние факторы, так именно они непосредственно влияют на индивида в процессе выбора им варианта правового поведения в конкретной жизненной ситуации. Влияние внешних факторов является опосредованным, то есть таким, что реализуется через внутренние факторы, которые влияют на формирование правового поведения субъекта.

Существенную роль в формировании правомерного типа поведенческой активности играют правовое воспитание и правовое образование, которые способствуют повышению уровню правового сознания и правовой культуры граждан, прививают им уважение к праву. Наличие последнего является неотъемлемым условием активного, созидательного, общественно-полезного правомерного поведения. Целью правового воспитания является формирование в сознании и поведении человека позитивных представлений и взглядов, ценностных ориентаций, обеспечивающих соблюдение и исполнение юридических норм.

Одной из основных форм правового воспитания является правовое обучение. Знание права является одним из элементов правосознания. Только зная содержание правовых норм возможно сознательное воспринять и усвоить правовые требования, права и обязанности. При этом правовая подготовка людей не исчерпывается их формальными юридическими знаниями и умениями. В связи с этим одним из условий эффективности правового воспитания, проводимого в форме правового обучения, следует признать не только разъяснение правовой нормы, но и раскрытие ее политического смысла, значения, гуманности содержания.

Одной из организационно-правовых форм правового воспитания является качественная законотворческая и эффективная правоприменительная практика. Действительного уважения и почитания со стороны большинства членов общества заслуживают лишь те законы, которые направлены на обеспечение прав и свобод каждой личности, способно опосредовать правовой и общественный порядок, успешно разрешать сложные жизненные противоречия

и конфликты. Такие законы придают праву значимость несомненной ценности и вызывают убежденность в необходимости и целесообразности их соблюдения.

Наряду с этим, человек, являясь субъектом права, может уважительно относиться к праву и законам, лишь убедившись на практике, что действующая правовая система обеспечивает его жизненно важные интересы, цели, намерения. Сформированное в ходе правового воспитания чувство уважения к праву позволяет субъектам правомерного поведения не только достигать реализации сугубо личных интересов и потребностей, но и действовать в соответствии с теми принципами права, которые присущи демократическому цивилизованному обществу.

Таким образом, правовое воспитание играет важную роль в формировании правомерного типа поведенческой активности. Оно способствует повышению уровню правового сознания и правовой культуры граждан, прививает им уважение к праву, наличие которого является неотъемлемым условием активного, созидательного, общественно-полезного правомерного поведения. Так, ответ на вопрос о факторах формирования правомерного поведения совершенно справедливо предлагается искать во взаимодействии юридической, психологической и социальной сферах, а именно в потребностях, в интересах, мотивах, установках, стереотипах, привычках и иных характеристиках, соответствующих в целом одной из сторон правосознания – правовой психологии.

По мнению исследователей, влияние норм права на мотивационные механизмы формирования правомерного поведения в сознании людей реализуется в процессе актуализации в требованиях этих норм жизненных целей индивидов, в соотносимости предлагаемой нормативной модели их обыденным стереотипам и т.д. В созвучности вводимого нормами права стандарта жизненным устремлениям и интересам личности, а также в ее уверенности, что государство способно обеспечить исполнение этого стандарта всеми субъектами права и поддержать людей, следующих его требованиям путем создания соответствующих механизмов его охраны и защиты [16, с. 209].

Важным моментом в определении субъективной стороны правомерного поведения является интерес, т.е. осознание человеком своих потребностей, общих условий и средств, способствующих их удовлетворению. Особое значение на данном этапе приобретает такая правовая категория как «правосознание», т.е. совокупность представлений и чувств, выражающих отношение людей к праву, его принципам, институтам, нормам, к правовому поведению других людей и, наконец, к собственному правовому поведению. Именно уровень правосознания личности определяет выбор условий и средств удовлетворения осознанной индивидом потребности.

Человеческое поведение, в том числе и правомерное поведение, находится под влиянием различных побуждений и потребностей таких, как влечения, интересы, стремления, желания, чувства, установки, мотивы. Человек понимает,

почему следует достичь именно данную цель, он оценивает ее с точки зрения своих понятий и представлений. Наиболее важное значение в понимании правомерного поведения человека, личности, индивида, а также общества в целом имеют мотивация и установка. Именно мотивация и установки в психологии являются наилучшим показателем и объяснением поведения отдельного индивида. Главное различие в этих двух понятиях состоит в том, что мотивация человека практически всегда осознанна, и ее можно понять, а установки относятся уже к сфере бессознательного поведения человека, и понять их порой не в состоянии даже сам человек, не говоря уже об окружающих. Они играют немаловажную роль в поведении человека и поэтому требуют отдельного рассмотрения [4, с. 16-21].

При осмыслении понимания мотивации любого поведения, следует исходить прежде всего, из общего содержания термина «мотив». Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) в литературе рассматривается как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением той или иной потребности субъекта; как предмет, определяющий направленность деятельности; как причины, обуславливающие действия и поступки индивида [6, с. 189]. Мотив есть внутренний побудительный фактор соответствующих действий и поступков человека. Если цель поведения определяет, что сделать, как поступить, то мотив раскрывает – во имя чего совершается или совершен данный поступок [5, с. 251].

Наиболее интересен когнитивный подход к мотивации, в котором особое значение придается, сознанию, знаниям человека. Профессор Р.С. Немов в обоснование данного положения пишет, «что после принятия решения человек невольно начинает искать дополнительные его оправдывающие аргументы и тем самым искусственно повышает для самого себя ценность избранной для себя альтернативы» [12, с. 255].

Мотивация как осознанное побуждение для определенного действия формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает. Из отношения к ним и рождается мотив его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия. Этап мотивации правомерного поведения заключается в том, что на основе потребностей и интересов субъекта, его планов и представлений формируется намерение совершить поступок, который имеет правомерный характер. Основой мотивации являются потребности и интересы.

Мотивацией правомерного поведения может выступать не только индивидуальный, но и социальный обычай, т.е. опыт поведения особой категории субъектов, обладающих изначальным моральным авторитетом, либо имеющих значимость для индивида, например, предки, религиозные деятели. Другая разновидность социального обычая имеет место в рамках какого-либо устойчивого социального образования – семья, трудовой коллектив. В

литературе подчеркивается, что при возникновении обычая сочетаются внутреннее убеждение в правильности и целесообразности определенного поведения и внешняя практика.

В юридической литературе различают следующие виды мотивов правомерного поведения.

Во-первых, правоуважение, представляющее собой социальное, духовно-психологическое правовое свойство личности, объективно отражающее посредством позитивного правосознания и устойчивой правовой культуры характер и особенности правовой действительности, определяющее конкретно-оценочное отношение индивида к сложившейся правовой обстановке и мотивирующее его правомерное поведение как естественную жизненную потребность. Ценность такого мотива как правоуважение состоит в том, что позволяет личности свободно, без какого-либо давления извне познать, принять к сведению ценностный потенциал правовых норм и осуществлять устойчивое и предсказуемое правомерное поведение.

Во-вторых, законопослушность. Носитель законопослушного поведения тоже опирается на свое внутреннее состояние, но он не усматривает в объектах правовой действительности полезных, выгодных, ценных для себя качеств и свойств. Его правомерное поведение обусловлено либо нежеланием претерпевать негативные последствия, вытекающие из факта совершения правонарушения либо его полным равнодушием нейтральностью по отношению к действующей правовой системе.

В-третьих, мотивом правомерного поведения может выступать привычка следовать устоявшимся канонам. В рамках социального опыта конкретного индивида многократно повторенный успешный образец поведения формирует у данного лица бессознательное стремление к повторению данного варианта поведения в сходных условиях, то есть вырабатывается привычка.

Помимо вышеназванных побудительных мотивов правомерного поведения личности в различных исследованиях (В.В. Касьянов, У.И. Нехаева, В.Н. Нечипуренко, М.Г. Тирских, Л.Ю. Черняк и др.) выделяются следующие:

- осознание общественного долга перед обществом и государством;
- внутренняя убежденность в необходимости и справедливости юридических обязанностей;
- подражание поведению других лиц;
- следование традиции;
- наличие у индивида собственной потребности в соблюдении законов;
- стремление к пассивному подчинению государству и его требованиям.

Необходимо отметить, что в основе правомерного поведения могут лежать и мотивы, не связанные с оценочно-эмоциональным отношением индивида к правовым нормам, например, желание избежать осуждения социальной группой; боязнь утратить доверие группы; желание заслужить одобрение.

Следует упомянуть и о важности такого вопроса, непосредственно касающегося мотивации правомерного поведения личности, как формы проявления мотивов. К ним можно отнести:

а) высказывание, обсуждение индивидами причин, по которым они выбрали именно данный вид поведения (здесь речь, прежде всего, идет о соблюдении норм конкретным субъектом правоотношения);

б) анализ конкретных поступков, что позволяет выявить, определить их цели, внутренний источник и первоприроду [19, с. 91].

По мысли А.И. Хорошильцева, в формировании мотива правомерного поведения, а затем и в самом правомерном поведении личности, проявляется эффективность права. С точки зрения синергетики мотив правомерного поведения рассматривается в качестве точки бифуркации эффективности права, т.е. точки, в которой происходит качественное изменение динамики власти права. Власть права из ее объективированного состояния трансформируется в структуру личности, становится побудителем ее правомерного поведения, соответствующего требованиям права [17, с. 51]. Таким образом, с психологической точки зрения правомерное поведение заключается во внешнем проявлении действий личности, процессе взаимодействия с окружающей средой, опосредованном ее психической активностью и требованиями норм права. В поведении человека правомерность выступает как психическое отношение личности к своему поведению, уровень ее самоконтроля, мера социальной ответственности.

Значимость психологических аспектов правомерного поведения, характеризующих «различные формы направленности личности на совершение правомерных поступков, ее психическое отношение к своему поведению в правовой сфере и его последствиям» [13, с. 78], не вызывает сомнения. И несмотря на то, что для государства и общества столь важно, какими побудительными мотивами руководствуется личность при правомерном поведении, актуальнее является результат – его соответствие правовым нормам [8, с. 5-21].

Мотивы правомерного поведения используются правовой наукой как один из основных критериев классификации правомерного поведения. В зависимости от преобладающих мотивов в теории права различают четыре типа правомерного поведения: социально-активное, привычное, конформистское, маргинальное. Рассмотрим подробнее каждый из названных типов.

Социально активное поведение, свидетельствует о высокой степени ответственности субъекта и основывается на восприятии правовых норм как наиболее целесообразных ориентиров поведения. При реализации правовых норм субъект действует чрезвычайно активно, стремясь осуществить правовое предписание как можно лучше, эффективнее, принести максимум пользы обществу, реализовать свои способности. Социально-правовая активность определяется, главным образом, высоким уровнем правосознания,

сформировавшегося на основе идейной убежденности в общественной пользе поступка, осознания долга перед обществом, знания прав и обязанностей, профессионального чувства ответственности. Примерами социально активного правомерного поведения являются инициатива и дисциплинированность в работе, участие в выборах. Социальная ценность такого вида правомерного поведения заключается в высокой степени организованности и дисциплинированности личности, ее уважительном отношении к праву.

Привычное правомерное поведение – это поведение в рамках привычной деятельности по соблюдению и выполнению правовых норм. Такое поведение становится внутренней потребностью человека. В рамках этого вида поведения граждане выполняют юридические обязанности, совершают те или иные юридически значимые действия. Особенность привычного правомерного поведения состоит в том, что человек не фиксирует в сознании ни социальное, ни юридическое его значение, не задумывается над этим.

Конформистское поведение характеризуется пассивным соблюдением норм права в силу подчинения своих действий поведению окружающих; человек поступает «как все». Данный тип правомерного поведения основан на пассивном подчинении правовому порядку, характеризуется отсутствием собственных позиций, безусловным подчинением психологическому давлению. При этом лицо может внешне формально соглашаться с мнением большинства, подчиняясь ему, но обладать при этом противоположным собственным мнением.

В основе маргинального поведения лежит страх перед юридической ответственностью, боязнь осуждения. Такое поведение людей соответствует действующим нормам права, но их правовое сознание находится в противоречии с этими нормами. Маргинальный тип поведения наиболее характерен для лиц, которые по тем или иным причинам не имеют необходимого минимума материальных благ, проживают за чертой бедности и не видят реального пути для изменения своего положения. Маргинальное поведение является правомерным, поскольку лицо, относящееся к правовым предписаниям неодобрительно, все же идет на их соблюдение и исполнение.

Знание особенностей формирования правомерного поведения субъектов права, а также особенностей основных факторов, влияющих на правомерное поведение, позволяет дать прогноз поведения индивидуума в той или иной ситуации. Так, попадание индивидуума с конформным поведением, чаще всего подростка, в криминальную среду делает из него наиболее опасного преступника, готового исполнять приказы главарей банды, которые впоследствии чаще всего его и подставляют, чтобы уйти от ответственности. Для лиц с маргинальным типом правомерного поведения риск совершения правонарушений есть, но он гораздо ниже, чем для лиц с конформным поведением, происходит это, как правило, тогда, когда лицо ошибочно полагает, что ничего ему за это (совершенное правонарушение) не будет. Самый низкий

риск совершения правонарушения характерен для лиц с социальноактивным поведением Они совершают правонарушения лишь в исключительных случаях, чаще всего в состоянии аффекта, или когда ситуация складывается так, что у них просто не видят иного выхода из сложившейся ситуации, кроме как совершить правонарушение [15, с. 9-16].

Таким образом, мотивы и цели правомерного поведения могут быть самыми различными, начиная от страха перед наказанием и, заканчивая глубокой убежденностью в необходимости соблюдения законов. При этом, субъективная сторона правомерного поведения оказывает серьезное влияние на его ценность. Представляется, что наибольшую социальную ценность имеет социально-активное поведение, которое характеризуется высокоразвитым правовым сознанием.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что правомерное поведение личности является сложной психолого-правовой категорией, изучение которой в условиях сегодняшней динамично изменяющейся правовой действительности необходимо для правильной оценки поведения субъекта права. Тщательного исследования требуют мотивация правомерного поведения, причины, ее обуславливающие, а также вопросы формирования личности с высоким уровнем правомерности поведения. От того, насколько общество мотивировано к правомерному поведению, соблюдению законности и правопорядка, зависит дальнейшее развитие демократического правового государства в Российской Федерации.

Литература

1. Конституция Российской Федерации: принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г. // Российская газета – 1993. – № 237.
2. Алейникова О.П. Социальная ценность правомерного поведения в социалистическом обществе // Проблемы совершенствования советского законодательства. Труды ВНИИСЗ. – М.: ВНИИСЗ, 1976. – Вып. 9.
3. Баймаханов М.Т. Правовое и морально-нравственное сознание личности – компонент ее духовного мира // Взаимодействие правового сознания с моралью и нравственностью в обществе переходного периода. – Алматы: Жеты Жаргы, 1995. – 240 с.
4. Зарубаева Е.Ю. Мотивация и установка как психолого-правовые факторы правомерного поведения личности // Сибирский юридический вестник. – 2004. – № 4. – С. 23-26.
5. Краткий педагогический словарь пропагандиста. – М., 1988. – 151 с.
6. Краткий психологический словарь. – М., 1985. – 189 с.
7. Кучербаева А. А. Правовая социализация личности как фактор формирования правомерного поведения личности // Вестник КазНУ. Серия юридическая. – 2005. – № 2. – С. 67-69.

8. Леванский В.А., Соколов Н.Я. Юристы о мотивах правомерного поведения граждан // Lex Russica. – 2010. № – 1. – С. 5-21.
9. Марченко М.Н. Теория государства и права. – М.: Проспект, 2004. – 640 с.
10. Марченко М.Н. Теория государства и права. – М., 2006. – 800 с.
11. Международное публичное право: Сборник документов. Т.1. – М.,1996. – 460 с.
12. Немов Р.С. Психология: учебник: в 3 т. Т. 1. – М., 1995. – 255 с.
13. Новик Ю.И. Психологические проблемы правового регулирования. – Минск, 1989. – 78 с.
14. Общая теория государства и права. Академический курс в 2-х томах. Отв. ред. проф. М. Н. Марченко. – Том 2. Теория государства. – М.: Издательство «Зерцало», 1998 – 622 с.
15. Осипов, М.Ю. Основные факторы, влияющие на правосознание и правомерное поведение // Юридические записки. – 2013. – № 1. – С. 9-16.
16. Теория государства и права (А.А. Иванов, В.П. Иванов) – М.: Юнити-Дана, 2007. – 303 с.
17. Хорошильцев А.И. Эффективность права: понятие и особенности // Общество и право. – 2011. – № 2. – С. 47-51.
18. Черданцев А.Ф. Теория государства и права: Учебник для вузов. – М.: 2004. – 467 с.
19. Щегорцов В.А. Социология правосознания. – М., 1981. – 91 с.

РАЗДЕЛ 5. ФИНАНСОВЫЙ И МАТЕРИАЛЬНЫЙ СТИМУЛЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВИРОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ БОЕВОЙ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ФРОНТОВОЙ И ТЫЛОВОЙ ОПЫТ (И.В. Ковшов)

В годы Великой Отечественной войны важное место занимала финансовая работа по использованию средств на денежное обеспечение огромной массы военнослужащих. Известно, что за годы войны были мобилизованы и прошли через армию и флот около 34 млн. военнослужащих. Эта работа предполагала не только простое обеспечение расчетов с военнослужащими, а организацию эффективной финансовой работы по использованию колоссальной суммы ассигнований на эту цель, в том числе применение мотивационных рычагов для стимулирования боевой и учебной деятельности личного состава армии. Основное направление – создание целой системы материального стимулирования успешной боевой деятельности военнослужащих, усиление поощрительного характера денежных выплат.

Вопреки общераспространенному мнению, в СССР в годы Великой Отечественной войны была создана достаточно сложная система денежного

вознаграждения за боевые успехи. Результативность боевой работы оценивалась в денежном эквиваленте. Уничтожение вражеской боевой техники, эвакуация и ремонт своей, повышение классности во время обучения – все имело свою цену. Разумеется, это ни в коем случае не означает, что денежное вознаграждение заменяло стремление бойцов и командиров Красной Армии защищать Родину. Но, тем не менее, руководство СССР наряду с моральным поощрением и воспитанием патриотизма не забывало и о таком мотивационном стимуле, как материальное.

Введение и выплата специальных боевых надбавок, повышение окладов по тарифным сеткам увязывались с боевыми успехами и задачами, которые решали части, соединения и объединения, с особой боевой значимостью тех или иных воинских специальностей.

До начала войны система денежного довольствия военнослужащих в СССР была весьма сложной. Так, например, у солдат срочной службы размер месячного жалования зависел не только от занимаемой должности, но и от срока службы, рода войск и других факторов. В целом же минимальный оклад рядового в пехоте составлял 8 с половиной рублей в месяц. Если же к службы он становился старшиной роты, его оклад увеличивался значительно: сразу до 150 рублей. Для сверхсрочников существовала тарифная сетка, разбитая на 11 разрядов. Минимальная зарплата в пехоте по первому разряду составляла 140 рублей, максимальная – 300. В артиллерии и танковых войсках к этой сумме добавлялось 25 рублей.

Денежное довольствие командного состава было значительно выше. Начиная с 1939 года минимальный оклад командира взвода составлял 625 рублей, командира роты – 750, батальона – 850, полка – 1200, дивизии - 1600, командира корпуса – 2000 рублей. Помимо этого, военнослужащим полагался ряд других выплат, например, подъёмные, лагерные и курсовые деньги, территориальные надбавки, вознаграждение за прыжки с парашютом и водолазные погружения. Денежное довольствие военнослужащих корректировалась так же по опыту финской кампании 1939-1940 гг. и освободительного похода советских войск в Западную Украину и Белоруссию [1; 6, 109-125].

С началом войны система денежного довольствия естественно претерпела изменения. Уже 23 июня 1941 г. согласно указания финансового управления наркомата обороны воинские оклады остались прежними, однако добавились так называемые полевые деньги, которые выплачивались ежемесячно. Для бойцов, получающих менее 40 рублей в месяц, прибавка составляла 100 % должностного оклада, от 40 до 75 рублей – 50 % и выше 75 рублей – 25 %. То есть командир взвода на фронте получал всего на четверть больше, чем в мирное время, – около 800 рублей. При этом полевые деньги платили только частям, входившим в состав действующей армии. При переводе в тыл, выдача полевых денег прекращалась.

На 4-й день войны для военнослужащих действующих армий были установлен новый вид денежных выплат: единовременное пособие. Пособие выплачивалось в размере оклада по занимаемой должности лицам начальствующего состава и сверхсрочнослужащим. Оно выдавалось один раз в течение всего периода войны, взамен отмененного на время войны подъемного пособия [7, с. 179-183].

Был определен и порядок выплаты денежного довольствия в дивизиях народного ополчения, которые массово начинают формироваться и формально не входивших в систему наркомата обороны. 10 июля 1941 г. по постановлению Государственного комитета обороны № 10 ополченцы продолжали получать среднюю зарплату по последнему месту работы с «полевой» надбавкой – от 20 до 75 рублей в месяц в зависимости от должности.

Из казны платили и тем, кто числился в специальных списках Центрального штаба партизанского движения, например, командир и комиссар отряда должны были получать не менее 750 рублей, заместитель командира – 600 рублей, командир роты, взвода или самостоятельно действующей группы – не менее 500 рублей. Деньги за них по доверенности получали родственники в тылу. Если же их не было, то причитающуюся сумму партизан получал после возвращения на «большую землю». Конечно это правило не учитывало основную массу партизан.

Уже в первые месяцы войны в практику финансовой работы в армии вошли добавочные выплаты и «премии по результатам боевой работы».

Впервые премии по результатам боевой работы были введены в военно-воздушных силах в 1941 г. приказом наркома обороны И.В. Сталина № 0265 от 8 августа 1941 г. [9, с. 47-48]. Премировались экипажи дальней бомбардировочной авиации за первую успешную бомбежку Берлина, из расчета 2000 рублей каждому члену экипажа.

Уже 19 августа 1941 г. вышел новый приказ за № 0299, где этот опыт распространялся на все советские ВВС. Согласно этому документу за каждый сбитый вражеский истребитель лётчик получал 1000 рублей. Кроме того, премии выплачивались «за успешные штурмовые действия по войскам противника» (от 1500 до 5000 рублей в зависимости от количества вылетов), «за уничтожение самолётов противника на аэродромах» (от 1500 до 5000 рублей). А ещё каждому члену экипажа ближнебомбардировочной и штурмовой авиации «за выполнение боевых заданий по уничтожению и разрушению объектов противника» выдавали от 1000 до 5000 рублей премиальных (в зависимости от количества вылетов и времени суток), экипажам дальнебомбардировочной авиации «за бомбардировку промышленных и военных объектов» – 500 рублей. Кстати, если бомбили так называемый политический центр (Берлин, Будапешт, Бухарест, Хельсинки), то сумма выплат увеличивалась в 4 раза до 2000 рублей.

Кроме того, представлялись к высшей правительственной награде – званию Героя Советского Союза и получали денежную премию 5000 рублей

летчики-истребители за выполнение 40 успешных боевых вылетов. В ближнебомбардировочной и штурмовой авиации подобное поощрение предусматривалось за 30 успешных боевых вылетов днем или 20 ночных боевых заданий. Любой член экипажа независимо от количества вылетов сбивший 8 самолетов противника так же представлялся к званию Героя Советского Союза и получал денежную премию 5000 рублей. В дальнебомбардировочной авиации помимо денежных премий все члены экипажей представлялись к званию Героя Советского Союза за 10 успешных бомбардировок. Одновременно вводилось денежное поощрение за сбережение материальной части и безаварийность. За 100 безаварийных полетов летчики получали награду 5000 рублей. Это уже касалось в большей части летчиков учебных подразделений.

Премировался теперь и технический состав, обслуживающий самолеты, за каждые 100 безаварийных вылетов 3000 рублей. 5000 рублей за каждый восстановленный самолет получали ремонтники авиамастерских. И за восстановление свыше 50 самолетов помимо этой денежной премии командование предоставляло их к правительственным наградам. Руководящий инженерный состав получал 25 % денежной награды от общей суммы премирования технического состава части [9, с. 64-68].

В июне 1942 г. эти расценки были скорректированы в приказе № 0489: теперь за уничтоженный истребитель противника платили 1000 рублей, за транспортный самолет – 1500 рублей, за сбитый бомбардировщик – 2000 рублей. Таким образом, бомбардировщик оценивался вдвое дороже истребителя, транспортный самолет дороже в полтора раза. Этим приказом летчиков-истребителей нацеливали на уничтожение в первую очередь бомбардировочной авиации противника, наиболее опасной для наших сухопутных войск. Тогда же было установлено, что звание Героя Советского Союза присваивалось летчику-истребителю за уничтожение 10 истребителей или 5 бомбардировщиков (при получении Золотой Звезды Герой получал дополнительно 5000 рублей). Одновременно в приказе № 0490 устанавливались расценки для штурмовиков: 1000 рублей за каждые 4 вылета на задание с полной бомбовой нагрузкой [9, с. 255-256].

Окончательная корректировка цен, оставшаяся до конца войны, была проведена в сентябре 1943 г. Теперь за каждый сбитый бомбардировщик, транспортный самолет или разведчик платили 1500 рублей, за самолеты остальных типов – 1000 рублей. Для получения звания Героя теперь летчику было необходимо сбить 15 самолетов любых типов. В этом же приказе определялись цены за уничтоженный железнодорожный транспорт: разбитый паровоз стоил 750 рублей для пилота и штурмана, 500 рублей для остальных членов экипажа бомбардировщика или штурмовика. Тогда же были определены расценки на самые дорогостоящие цели – морские. Так, за потопление эсминца или подводной лодки врага летчику и штурману платили по 10 000 рублей,

остальным членам экипажа – по 2500 рублей. За уничтоженный транспорт летчик и штурман получали по 3000 рублей, остальной экипаж – по 1000 рублей. Сторожевой корабль или тральщик стоили летчику и штурману 2000 рублей, остальному экипажу – 500 рублей; потопленная баржа – 1000 и 500 рублей соответственно [10, с. 207-214].

Помимо премирования боевых летчиков на фронте, существовала подобная практика и для летчиков-испытателей. Конечно, испытатели помимо этого получали и заработную плату. Известен размер оплаты труда летчиков-испытателей в войну. 19 апреля 1943 года маршал авиации Новиков утвердил «Положение о летчиках-испытателях военного представительства ВВС КА. Согласно этому положению, военное звание летчика-испытателя 1-го разряда – подполковник, полковник. Оклад денежного содержания для летчика-испытателя 1-го разряда устанавливается 2200 рублей в месяц. Военное звание летчика-испытателя 2-го разряда – майор, подполковник. Оклад денежного содержания для летчика-испытателя 2-го разряда устанавливается 1800 рублей в месяц. Военное звание летчика-испытателя 3-го разряда – капитан, майор с окладом денежного содержания в 1600 рублей в месяц. Военное звание летчиков-испытателей 4-го разряда – старший лейтенант, капитан с окладом содержания 1400 рублей в месяц. За риск при испытаниях была назначена большая по тому времени премия: летчику – 100 000 рублей (как за 50 бомбардировок Берлина), инженеру – 60 000 рублей, технику – 30 000 рублей [10, с. 122-123].

Даже такие внушительные на первый взгляд суммы в условиях войны были не вполне достаточными. Хотя расценки на товары были государственные, купить их по таким ценам можно было очень ограниченное количество – согласно имеющемуся количеству продовольственных карточек, определявших расход продовольствия среди населения СССР (если вообще тот или иной товар имелись в наличии). Дополнительные продукты можно было приобрести только на рынке, но и цены там были другие. Булка черного хлеба стоила не 1 рубль, как в государственном магазине, а 200 рублей, белый хлеб – 300. Бутылка водки стоила от 300 до 500 рублей в Москве; в других городах и селах цена бутылки водки или самогона доходила до 700-800 рублей. Килограмм соленого сала в цене достигал до 1500 рублей. Стакан табака обходился в 30-50 рублей, самосада-махорки – в 10 рублей; пачка папирос «Казбек» стоила 75 рублей [5, с. 185-187]. Так что летчик на свои «премиальные» не мог сильно разбежаться.

С августа 1941 г. помимо летчиков, решено было материально поощрять воздушных десантников. 29 августа 1941 года был подписан приказ № 0329 «Об улучшении руководства воздушно-десантными войсками Красной Армии», согласно которому, «за каждое участие в боевой десантной операции получали: начальствующий состав – месячный оклад; рядовой и младший начальствующий состав – по 500 рублей [9, с. 75]. Надо отметить, что массовые

воздушно-десантные операции в годы Великой Отечественной проводились редко. Из воздушных десантников чаще формировали гвардейские стрелковые части. И платить за десантные операции приходилось нечасто.

Надо признать, что премии за уничтожение самолетов противника полностью себя оправдали и в 1942 г. уже орудийным расчётам частей истребительно-противотанковой артиллерии была введена выплата премий за подбитые танки противника. Однако другим родам войск никаких выплат за уничтоженные танки не полагалось. Лишь перед Курской битвой в соответствии с приказом Верховного Главнокомандующего И.В. Сталина от 24 июня 1943 года за № 0387 «танковая» премия полагалась уже всем без исключения бойцам Красной Армии. Размеры её, как и в случае с авиацией, были разные. Так, например, если танк уничтожался из противотанкового ружья, то наводчику полагалось 500 рублей, а его помощнику – 200 рублей. Если вражескую машину подбивали танкисты, то командиру и механику-водителю выплачивалось по 500 рублей, остальным членам экипажа по 200.

По такой же схеме премировались артиллеристы: по 500 рублей наводчик и командир, по 200 рублей – остальной состав орудийного расчёта.

Еще большие выплаты полагались тем, кто подрывал танк гранатой: в этом случае герою полагалась 1000 рублей. Если же танк забрасывали гранатами несколько бойцов, то сумма вознаграждения поднималась до полутора тысяч и делилась между всеми поровну.

Своя премиальная сетка существовала и в Военно-морском флоте. Экипажи кораблей получали премию в зависимости от класса потопленных судов противника. Помимо «боевых» существовали и другие премии. Так, с 1942 года в соответствии с приказом И.В. Сталина № 0357 устанавливалась денежная награда бойцам, сумевшим эвакуировать выведенный из строя танк с территории противника. За тяжелый танк КВ платили 5000 рублей, средний Т-34 «стоил» 2000 рублей, легкие Т-60 и Т-70 – 500 рублей. Таким образом за свои эвакуированные танки платили больше, чем за подбитые вражеские. Эти премии полагались как экипажам танков, так и эвакуационным группам.

Параллельно были введены премии за быстрый и качественный ремонт вооружения, а также сдачу уничтоженных советских и немецких танков и другой техники в металлолом, за сбор и сдачу стреляных гильз, укупорки снарядов и мин и т.д.

Еще 25 февраля 1942 г. вышел приказ НКО № 0140 «О премировании личного состава автобронетанковых ремонтных частей за быстрый и качественный ремонт танков». Теперь за быстрый и качественный текущий ремонт тяжелого танка КВ надлежало платить 350 рублей, а за средний ремонт — 800 рублей. За ремонт среднего танка Т-34 – 250 и 500 рублей, за ремонт легких БТ, Т-26, Т-40, Т-60 – 100 и 200 рублей. В приказе было оговорено, что командиру и комиссару с каждой выплаты полагалось по 5% каждому. Не менее 70 % общей суммы предназначались – для награждения рабочего состава части.

Остальная сумма премии распределялась начальником и военным комиссаром среди начальствующего и обслуживающего состава ремонтно-восстановительной части [9, с. 159-160].

Впоследствии были установлены расценки за ремонт артиллерийского и стрелкового оружия. Согласно приказу № 98 от 31 марта 1942 года «О премировании личного состава ремонтных органов ГАУ Красной Армии за быстрый и качественный ремонт артиллерийского и стрелкового вооружения» надлежало платить за каждое отремонтированное орудие тяжелой артиллерии 100 рублей за текущий ремонт и 200 за средний. Ремонт орудий средних калибров оценивался от 30 до 80 рублей, противотанковых от 15 до 30 рублей. По стрелковому оружию расценки ремонта определялись так, за каждый станковый пулемет от 10 до 20, а за 100 винтовок от 100 до 200 рублей [9, с. 159-160].

Помимо премий существовали также поощрительные надбавки к денежному довольствию. С сентября 1941 г. с появлением гвардейских частей, то есть частей, наиболее отличившихся в боях с немецко-фашистскими захватчиками, для их личного состава устанавливались повышенные оклады денежного содержания: полуторные для командного и двойные для рядового состава. С 27 сентября 1941 г. для наводчиков орудий, минометов, расчетов пулеметов и противотанковых ружей, автоматчиков устанавливались оклады от 12 руб. 50 коп. до 15 рублей в месяц. Дополнительный оклад получали десантники (от 15 до 25% основного оклада). В целях развития снайперского дела с 1 мая 1942 г. снайперу в звании ефрейтора полагался оклад 25 рублей. За отличие в боях снайперам независимо от продвижения по должности присваивались воинские звания сержант и старший сержант с месячным окладом до 200 рублей.

В 1942 году были повышены оклады командирам и комиссарам дивизий с 1600 до 2200 рублей в месяц (на 37,5%), полков с 1200 до 1800 рублей (на 44%).

Надо отметить, что получали премиальные не только фронтовики, но и создатели новой боевой техники и оружия. 3 марта 1943 года, например, был подписан заместителем Народного комиссара обороны маршалом артиллерии Вороновым «Приказ о награждении изобретателей Горюнова П.М., Воронкова В.Е. и Горюнова М.М.», в котором сказано: «В 1942 г. группа изобретателей разработала новый образец 7,62-мм станкового пулемета, который по своим эксплуатационным и производственным характеристикам значительно превосходит 7,62-мм пулемет Максима и не уступает последнему по боевым качествам. За создание хорошего образца станкового пулемета награждаю изобретателей тт. Горюнова Петра Максимовича, Воронкова Василия Ефимовича и Горюнова Михаила Михайловича по 5000 рублей каждого [10, с. 87].

В тылу для более качественной подготовки механиков-водителей танковых войск была создана своя шкала поощрений. В соответствии с

приказом НКО № 372 от 18 ноября 1942 г., была издана программа по их техническому совершенствованию и присвоению квалификационных категорий. Отныне механик-водитель, успешно сдавший выпускные испытания в учебном танковом полку, получал квалификацию водителя танка 3-го класса. При выполнении соответствующих требований программы она повышалась до 2, 1 класса и мастера вождения. За классность водителям танков выплачивалось дополнительное вознаграждение от 50 до 150 рублей ежемесячно [12]. Это стимулировало танкистов совершенствовать своё мастерство. Впоследствии эта практика распространилась и на другие рода войск.

В условиях войны новое качество получило и социалистическое соревнование. Если на промышленных предприятиях оно было призвано повысить производительность труда, то в вузах и учебных частях направлено на улучшение качества подготовки резервов. По итогам проверок лучшим частям вручалось конечно переходящее Красное Знамя, но и командный состав премировался ценными подарками. Так по результатам первомайского соревнования 1942 г. среди учебных танковых полков Урала лучшим был признан 19-й учебный танковый полк, ряд командиров получили денежное поощрение и материальные подарки.

Различные виды материального поощрения также рассматривались как форма воспитательной работы. В батальоне капитана Новицкого Челябинского танкового училища, занявшем лидирующее положение в училище, в апреле 1942 г. денежными премиями до 200 руб. было награждено 25 человек. За первый квартал 1945 г. в 29-м учебном танковом полку поощрен 1661 человек [13].

Директивой Военного Совета бронетанковых и механизированных войск от 24 мая 1944 г. для повышения качества специальной подготовки курсантов в танковых училищах 2 раза за период обучения в обязательном порядке вводились состязания. Курсанты, показавшие лучшие результаты премировались не только грамотами Военного Совета, но и ценными подарками, денежными наградами [14].

Важную роль в укреплении морального духа танкистов резерва играла шефская работа. Эта традиционная форма связи между трудящимися и воинами получила широкое распространение и выражалась в том числе в материальной форме. По постановлению Челябинского обкома ВКП(б) №157 от 22 октября 1941 г. партийные и советские органы области и города обеспечили создание учебно-материальной базы Челябинского танкового училища, выделив стройматериалы, оборудование, специалистов, мебель, много ценных подарков, духовой оркестр, пианино, струнные инструменты и др. Аналогичная работа была проведена по обеспечению жизнедеятельности всех других учебных воинских частей [15]. К танковым частям как правило прикреплялись коллективы танковых заводов. В 1943 г. 13-му УТП шефами ЧТЗ было выделено для поощрения лучших солдат и офицеров 25 000 рублей, 520

индивидуальных подарков, 2 тонны продовольствия, а от трудящихся Нижнего Тагила во 2-ю учебную танковую бригаду поступило 27 123 кг. подарков [16].

Когда война окончилась, был принят Закон СССР «О демобилизации старших возрастов личного состава действующей армии», предусматривающий демобилизацию нескольких миллионов военнослужащих, согласно которого к началу 1948 г. было демобилизовано около 8,5 миллиона человек. Все демобилизованные имели право на получение еще одного вида денежных выплат – единовременного пособия за участие в войне, которое было установлено еще в начале войны для военнослужащих действующих армий. Оно выдавалось один раз в течение всего периода войны.

Но если первоначально в 1941 г. предусматривалась его выплата в размере оклада по занимаемой должности лицам начальствующего состава и сверхсрочнослужащим, то в 1945 г. его действие было расширено. Рядовому составу оно стало выдаваться из расчета годового (по общевоинскому тарифу) или полугодового (в спец. частях, где выплачивалось повышенное денежное содержание) оклада содержания за каждый год службы в армии или на флоте в период войны. Сержантскому составу полагался полугодовой оклад за каждый год службы в период войны. Офицерам, прослужившим в период войны 1 год, вознаграждение выплачивалось из расчета 2-х месячного оклада; два года – 3-х месячного; три – четырехмесячного; четыре – 5-ти месячного оклада содержания [3, с. 22-25].

Большинство военнослужащих на фронте денег фактически не видели и в основном свое денежное довольствие в добровольно-принудительном порядке отдавали в качестве взносов в Фонд обороны. Всего за время войны подобным образом было перечислено 8,4 миллиона рублей и приобретено облигаций на 11 миллионов рублей. Однако, офицеры большую часть своих денег перечисляли родным в тыл.

Кое-что конечно оставалось и на карманные расходы. Как бы это странно ни звучало, но деньги на фронте имели определённый вес и при желании применялись по прямому назначению. Правда, большинство солдат и офицеров смогли совершить свои первые покупки лишь после войны. Система военторга хоть и существовала, но в первые годы войны была недостаточно развитой и редко распространялась непосредственно на передовую. Военторговские автолавки работали в тылу действующей армии и как правило в период затишья. По воспоминаниям ветеранов войны в основном имевшиеся деньги тратились по дороге на фронт на редких остановках. И военные летчики, зачастую рассчитывался с местными жителями за постой и некоторые продукты (молоко, сметана и др.), которых не было в летных столовых. Но во второй половине войны военторг представлял уже достаточно крупную структуру. Ассортимент автолавок и цены были строго регламентированы. В целом же к 1944 г. на фронте работало более 600 таких автолавок.

Большое распространение на фронте получила «посылочная» форма торговли, когда советским солдатам разрешили посылать их домой после того, как Красная армия вступила на территорию Германии. Посылки комплектовались товарами повышенного спроса с фиксированной ценой, и руководство Военторга делало всё, чтобы такие посылки мог получить каждый боец. Согласно «Приказу об организации приема и доставки посылок от красноармейцев, сержантов, офицеров и генералов действующих фронтов в тыл страны» № 0409 от 26 декабря 1944 г.: «Вес посылок установлен: от рядового и сержантского состава – до 5 кг, от офицерского состава – до 10 кг, от генералов – до 16 кг. Военские посылки от красноармейцев и сержантского состава принимаются бесплатно, от офицерского состава и генералов за плату по 2 рубля за кг. Так, только в 1944 г. полевыми военторгами было продано 5 миллионов индивидуальных и 100 тысяч коллективных посылок.

В годы войны в деятельности военных финансистов большое место занимало и такое направление деятельности, как валютное обеспечение армии и флота при переносе боевых действий на территории иностранных государств. При нахождении на территории других государств военнослужащим армии и флота часть денежного довольствия начислялась в валюте. Это позволяло, конечно в первую очередь офицерскому составу, напрямую рассчитываться с местным населением, покупать товары и отправлять особо остродефицитные вещи на родину. Кроме того, когда военнослужащие убывали с иностранной территории, то тогда валюту пересчитали и на руки выдавали вполне приличные по тем временам суммы в рублях.

Существует достаточно традиционное представление о том, что на фронте всю войну всем давали «наркомовскую норму» – 100 гр. водки. Между тем в ходе войны принципы выдачи водки неоднократно менялись. Причем была попытка использовать водку, как и деньги, в качестве некоего стимула для боевых успехов. С августа 1941 г. эта стограммовая норма действительно распространялась на всю действующую армию. Но с 15 мая 1942 г. полагалось 200 гр., но не для всех фронтовиков, а только лишь для бойцов и командиров из частей, «имеющих боевые успехи». Но вскоре был отменен и приказ о 200 граммах. 6 июня 1942 г. ГКО постановил: «Сохранить ежедневную выдачу водки в размере 100 г только тем частям передовой линии, которые ведут наступательные операции. Всем остальным военнослужащим передовой линии выдачу водки по 100 г производить в революционные и общенародные праздники» [9, с. 252-253; 365-366].

С 25 ноября 1942 г. выдача водочной нормы в 100 и 50 гр. подтверждалась только для войск передовой линии в зависимости от выполняемых задач. С 3 мая 1943 г. ежедневная норма выдачи водки производилась только для частей, ведущих наступление, остальным в дни государственных праздников. Кроме того, 22 июня 1943 г. был подписан приказ «Об установлении дополнительной нормы довольствия подразделений войсковой разведки на фронте».

Разведчикам было приказано дополнительно выдавать сахара – 15 гр., салашик – 25 гр., хлеба – 100 гр., водки – 100 гр. Водку выдавать только в дни выполнения боевых заданий [10, с. 145].

Социальное обеспечение военнослужащих и членов их семей в годы войны может быть так же рассмотрено, как совокупность мероприятий, проводимых государством с целью создания благоприятного психологического настроения в армии и у населения, а значит его можно так же считать мотивационным стимулом. Так родственникам командного состава армии выдавались специальные денежные аттестаты, по которым денежные оклады военнослужащих переводились с фронта в райвоенкоматы по месту жительства, где они их и получали. Ежегодная выплата по ним достигала 6 млрд рублей. С другой стороны, это позволяло офицерам-фронтовикам быть уверенными, что их близкие имеют весьма существенный источник существования.

Забота государства о своих гражданах проявлялась также прежде всего в справедливом распределении продовольствия и товаров первой необходимости, предоставлении льгот и преимуществ семьям военнослужащих, оставшихся без трудоспособных членов семьи, выплате всевозможных пособий, расширении пенсионного обеспечения, оказании помощи в обучении и приобретении специальности. установлении новых видов обеспечения.

Одним из направлений этой деятельности была финансовая помощь семьям военнослужащих, оставшихся без кормильца, семьям погибших, хотя размер её был явно недостаточным. Еще накануне Великой Отечественной войны правительством были приняты два важных постановления о пенсионном обеспечении военнослужащих и их семей: в 1940 г. – Постановлением СНК СССР от 16 июля 1940 г. № 1269 «О пенсиях военнослужащим рядового и младшего начальствующего состава срочной службы и их семьям» и в 1941 г. – Постановление СНК СССР от 5 июня 1941 г. № 1474 «О пенсиях и пособиях лицам высшего, старшего и среднего начальствующего состава сверхсрочной службы, специалистам рядового состава сверхсрочной службы и их семьям». Последнее постановление было принято взамен действовавшего в течение десяти лет Положения о государственном обеспечении военнослужащих и их семей. Введено же оно было в действие с 1 июля 1941 г., т.е. через неделю после начала войны. Эти постановления и регламентировали в основном пенсионное обеспечение указанных категорий военнослужащих в годы войны [6, с. 109-125].

В первые же дни войны в соответствии с указом Президиума Верховного Совета СССР от 26 июня 1941 г. о массовой мобилизации населения на отпор врагу были пересмотрены ранее установленные на военное время (1939 г.) размеры пособий семьям военнослужащих, в которых не осталось трудоспособных членов семьи или остался только один.

Постановлением СНК СССР от 5 июня 1941 г. № 1474 вносились существенные изменения в пенсионное обеспечение. лиц начальствующего

состава, военнослужащих сверхсрочной службы и их семей. В частности, пенсии указанным военнослужащим и их семьям стали исчисляться из фактически получаемых военнослужащими штатных окладов по последней должности, занимаемой на день увольнения или смерти, а сверхсрочнослужащим, кроме того, стоимости установленного продовольственного пайка.

В случае гибели военнослужащего его семье устанавливалась пенсия. Размер пенсий по потере кормильцев был единым, несмотря на звание и должность, которую занимал погибший военнослужащий. Если он погиб непосредственно на фронте, выплаты составляли от 30 до 60 рублей в месяц (в зависимости от количества нетрудоспособных членов семьи), в других случаях платили от 25 до 45 рублей. Более чем скромные деньги, с учетом того, что в годы войны рыночная цена за буханку хлеба (без карточек) доходила до 100-150 рублей.

Несколько облегчило ситуацию постановление Совета народных комиссаров № 462 от 28 апреля 1943 г., установившее выплату единовременного пособия семьям генералов и лиц старшего начальствующего состава Красной Армии, а вскоре и семьям военнослужащих Военно-Морского Флота, умерших, погибших в боях, пропавших на фронте без вести, независимо от назначения пенсии. Правда это касалось только семей старшего командного состава.

Женам погибших генералов полагалось единовременное пособие размером от 50 до 100 тысяч рублей (в зависимости от числа нетрудоспособных членов семьи), жёнам старших офицеров (майор, подполковник, полковник) – от 10 до 20 тысяч. Причём получить компенсации могли семьи всех погибших, умерших или пропавших без вести на фронте генералов и старших офицеров начиная с 22 июня 1941 г. Только за вторую половину 1943 г. такое пособие было выплачено 7810 семьям.

В связи с тем, что с началом войны многие военнослужащие утратили связь со своими семьями и не могли оказывать им материальную помощь, наркомом обороны было принято решение о выплате авансов семьям начальствующего состава и военнослужащих сверхсрочной службы, потерявшим связь с главой семьи, с последующим зачетом выплаченных сумм в счет сумм, причитавшихся семье по аттестату, либо в счет пенсии, если военнослужащий погиб или пропал без вести. В дальнейшем в этих случаях вместо авансов была установлена выплата возвратных пособий в тех же размерах. Кроме того, в период войны семьям военнослужащих, наряду с денежными выплатами предусматривались жилищные льготы, льготы по обучению, налогам и т.д.

В Постановлении ЦК ВКП(б) от 22 января 1943 г. говорилось: «Забота о семьях военнослужащих является половиной заботы о Красной Армии». С началом войны органы государственной власти занимались не только

изысканием средств для помощи семьям погибших военнослужащих и инвалидам, но и организацией специальных республиканских и местных органов по государственному обеспечению и бытовому устройству семей военнослужащих. За четыре года войны численность пенсионеров, обеспечиваемых через наркомат обороны возросла в 18 раз, на оплату пенсий и пособий за бюджета было израсходовано более 5 млрд рублей, в целом государственные расходы на эти цели увеличились в 96 раз [2, с. 220-221].

Резкое возрастание числа пенсионеров особенно инвалидов, потребовало приближения органов, занимавшихся пенсионным обеспечением, непосредственно к самим пенсионерам, и эта работа была передана в ведение местных органов военного управления - военных комиссариатов. Назначать пенсии военнослужащим стало Финансовое управление НКО СССР. Тяготы, связанные с поездками пенсионеров, в том числе многочисленных инвалидов, на дальние расстояния в округа ушли в прошлое, повысилась оперативность решения вопросов пенсионного обеспечения.

Нельзя и обойти вниманием Постановление СНК и ЦК ВКП(б) от 21 августа 1943 г. «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации», в соответствии с которым, наряду с решением вопросов, обозначенных в названии документа, предусматривалось создание для детей воинов РККА и партизан Отечественной войны, а также детей-сирот, родители которых погибли от рук немецких оккупантов, первых девяти суворовских военных училищ по типу старых кадетских корпусов.

В целом проводимая государством в годы Великой Отечественной войны советская финансовая политика доказала свою жизнеспособность и успешность в экстремальных военных условиях. Она была адекватной тому времени, стремясь использовать все возможности для скорейшего приближения победы. «Рублевая» грань войны – тоже ее неотъемлемая часть.

Литература

1. Военные материалы. Бухгалтерия Победы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://warfiles.ru/show-30396-buhgalteriya-pobedy> (Дата обращения: 23.10.2016).
2. Зверев А.Г. Записки министра. – М.: Политиздат, 1973.
3. Золотых О. Бухгалтерия победы // Твоя позиция. – 2010. – № 2.
4. Ермаков С.М. Финансово-экономическое обеспечение Победы в период Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. // Роль финансов в обеспечении Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. // Сборник научных трудов. – М.: Финуниверситет, 2010.
5. Кустов М.В. Цена Победы в рублях. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010.

6. Кунц Н.З. Финансовые аспекты социального обеспечения в годы войны // Роль финансов в обеспечении Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. // Сборник научных трудов. – М.: Финуниверситет, 2010.
7. Ковшов И.В. Деньги для Победы: Финансовый аспект периода Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. // Экономика нового времени: теоретические аспекты и практическая реализация. Сборник статей и тезисов докладов XIX Всероссийской научно-практической конференции / Челябинский филиал Финуниверситета. Челябинск. 2015.
8. Лютов В., Вепрев О. Человек из банка. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2013.
9. Русский архив: Великая Отечественная: Приказы народного комиссара обороны СССР 22 июня 1941-1942 гг. Т. 13 (2-2). – М.: ТЕРРА, 1997.
10. Русский архив: Великая Отечественная: Приказы народного комиссара обороны СССР 1943 г. – 1945 г. Т. 13 (2-3). – М.: ТЕРРА, 1997.
11. Финансовая система государства в годы Великой Отечественной войны. – М.: Финансы, 1996.
12. ЦАМО РФ, ф. 3078, оп. 1, д. 5, л. 169-170; ф. 150, оп. 12855, д. 31, л. 99
13. ЦАМО РФ, ф. 4849, оп. 2, д. 6, л. 43, 140-146.
14. ЦАМО РФ, ф. 150, оп. 12855, д. 31, л. 100
15. См., напр.: ОГАЧО, ф. П-288, оп. 4, д. 127, л. 100; оп. 6, д. 106, л. 8-10; д. 259, л. 9; оп. 42, д. 18, л. 158, 348, 353-355; ф. П-92, оп. 5, д. 97, л. 5-15; ГАКО, ф. Р-1541, оп. 2, д. 44, л. 74
16. ОГАЧО, ф. П-288, оп. 6, д. 268, л. 33; ЦДООСО, ф. 483, оп. 3, д. 95, л. 16.

РАЗДЕЛ 6. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (Т.И. Жаркова)

В связи с социально-экономическими преобразованиями в России, а именно с развитием рыночных отношений, расширением внешнеэкономических связей, одной из первоочередных задач перед системой профессионального образования является подготовка специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности. Основываясь на реалиях делового сотрудничества России в сфере экономики и бизнеса с зарубежными партнерами, в настоящее время следует рассмотреть в качестве одной из составляющей профессиональной компетентности специалиста владение иностранным языком, необходимое для определения успешной коммуникации в сфере бизнеса, обеспечивающей эффективное установление деловых контактов с достижением целей, решением профессиональных задач.

В настоящее время обучение иностранным языкам в высших учебных заведениях должно быть организовано таким образом, чтобы не только дать студентам определенную сумму знаний, а развить их способности средствами

иностранный язык, подготовить их к межкультурной коммуникации. Вуз становится не столько образовательным учреждением, сколько школой развития личности студента. Необходимость в развитии обучаемых посредством иностранного языка продиктована жизнью. «Контакты с иностранными партнерами, которые раньше были эпизодическими и совершались через переводчика, в наше время стали реальностью повседневной жизни [12, с. 116-118]. Нашему демократическому обществу требуются инициативные, творческие специалисты, владеющие иностранным языком на довольно высоком уровне, быстро и умело приспосабливающиеся к изменяющимся условиям современной действительности. Только человек с разносторонними знаниями, в том числе владеющий иностранным языком, может быть социально защищенным, конкурентноспособным на современном рынке труда.

А.Л. Бердичевский в своей работе «Диалог культур: что дальше?» указывает на то, что руководитель зарубежного представительства, не имеющий достаточных знаний о культуре страны, с которой он работает, может сильно испортить деловые отношения с иностранными партнерами. Следствием такого рода ошибок, помимо пошатнувшейся репутации фирмы, являются чувствительные финансовые потери в размере до четырех годовых доходов одного сотрудника. Далее он приводит примеры. По данным организации *InterculturalNetwork*, специально занимающейся межкультурным тренингом менеджеров, от 27 % до 35 % всех командировок за границу кончаются преждевременным возвращением командированного, 35 % не достигают поставленных целей, 50 % совместных международных коллективов распадаются, не достигнув результатов [3, с. 17].

В настоящее время возникает реальная угроза того, что подрастающее поколение разучится разговаривать, т.к. всю информацию молодые люди получают по радио, телевидению, *Internet*. С.С. Аверинцев в своей работе «Промежуточное состояние – это ужасно» пишет, что человек – это существо, жизнь и мысль которого опосредованы языком и вне языка не существуют [1, с. 33]. И будущий специалист в области финансов и экономики должен владеть как родным, так и иностранным языком, обладать той суммой знаний и умений, которая необходима в будущей профессиональной деятельности.

Глобальной целью обучения иностранному языку студентов экономических специальностей является развитие коммуникативной компетенции, т.е. практическое владение иностранным языком, умение пользоваться им как инструментом межкультурной коммуникации. Для этого необходимо обеспечить формирование умений иноязычного общения в профессиональной сфере, а также формирование уважения и толерантности по отношению к культуре народа страны изучаемого языка, готовности к сотрудничеству и межкультурному общению [5, с. 6].

В вузах, где иностранный язык не является профилирующей дисциплиной, на изучение его отводится 2 часа в неделю. Такое количество часов крайне недостаточно, исходя из тех требований, которые предъявляются к выпускнику. Он должен, в первую очередь, владеть нормативным произношением и финансовой и экономической терминологией. Только владея терминологией можно понять аутентичные тексты, содержащие профессионально-значимую информацию в сфере финансов, экономики, бизнеса, а также использовать полученные знания в будущей профессиональной деятельности. Будущий специалист должен владеть грамматическими явлениями, необходимыми для профессиональной речи, а также уметь читать специальную литературу: работать с каталогами и проспектами, разбираться в инструкциях и т.д. Кроме этого выпускник должен уметь прочитать и понять информационные материалы, писать различные виды речевых произведений, в том числе и деловые письма. Ну, и, конечно, он должен иметь определенный запас слов, знать правила речевого этикета, чтобы объясняться с носителем языка, хотя бы в пределах своей специальности. Будущий специалист должен не только иметь представление об общих национально-культурных особенностях невербального общения носителей языка, а также знать компоненты невербального общения, понимать их влияние на эффективность межкультурного общения.

Общеизвестно, что владение иностранным языком является неотъемлемым элементом общей культуры. Иностранный язык, являясь элементом культуры народа – носителя данного языка, служит для обучаемых «окном в мир» (И.Л. Бим), а также развивает личность обучаемого.

Вступая в XXI век, объявленный Советом Европы веком полиглотов, мы не можем не заметить возросшую мотивацию изучения иностранных языков. В настоящее время отношение к иностранному языку как учебному предмету коренным образом изменилось, что обусловлено следующими факторами:

а) политическим: в условиях углубляющихся контактов между странами и народами необходимо обеспечить их мирное сосуществование;

б) социально-экономическим фактором: развитие страны позволяет расширить круг экономических партнеров через совместные предприятия, филиалы зарубежных фирм и вузы с преподавателями – зарубежными специалистами и т.д.;

в) личностно-культурным фактором: углубляется интерес к культуре других народов. По словам Р.П. Мильруда, изучение иностранных языков рассматривается повсеместно как путь к ценностям цивилизованного мира [8, с. 7].

Рост интереса к иностранному языку в последние годы обусловлен, несомненно, развитием международных связей во всех сферах жизни и деятельности людей (обмен научно-технической информацией, туризм, подготовка специалистов для работы за рубежом), углублением контактов с

зарубежными фирмами, открытием Региональных Центров английского, немецкого и французского языков и культуры на Урале (г. Екатеринбург) и возможностью реального общения с носителями языка, просмотра оригинальных фильмов и телепередач. Это причина объективная. Субъективная причина состоит в том, что владение иностранным языком рассматривается обучаемыми как важное качество, свойство личности. Поэтому неслучайно приоритетным направлением современного образования наряду с информатикой, экономическими и правовыми знаниями провозглашается и иностранный язык.

Проблеме мотивации изучения иностранных языков посвящены работы ряда ученых-методистов: Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.А. Зимней, М.А. Кудашовой, Н.Е. Кузовлевой, Р.П. Мильруда, Р.К. Миньяр-Белоручева, З.Н. Никитенко, Е.И. Пассова, Ф.М. Рабинович, Г.В. Роговой, Т.Е. Сахаровой, Е.Н. Солововой, В.А. Шерстеникиной, А.Н. Щукина. Мы единоклюсны с мнением Н.Е. Кузовлевой, что отношение к предмету складывается из двух компонентов: интереса к нему и осознания его значимости [6].

Если в общеобразовательных учреждениях мотивация от класса к классу снижается, то в вузе обучаемые вступили как раз в тот период, когда они начинают осознать, что иностранный язык сыграет немаловажную роль в выбранной ими будущей профессии. Студенты уже прекрасно осознали, что человек с разносторонними знаниями, в том числе владеющий иностранным языком на довольно высоком уровне, может быть социально защищенным, конкурентноспособным на современном рынке труда. Студенты осознали, что владение иностранным языком облегчит установление деловых контактов с зарубежными партнерами, а также успешную коммуникацию в сфере бизнеса. Таким образом, владение иностранным языком становится в наше время одним из условий профессиональной компетентности специалиста.

По Р.К. Миньяр-Белоручеву, мотивация – система побудительных причин человеческого поведения, источник активности, организующий и направляющий деятельность человека. С точки зрения мотивации изучения иностранных языков, различают: коммуникативную (основанную на необходимости общения на иностранном языке), познавательную, инструментальную (связанную с особенностями специальности), эстетическую мотивации [9, с. 57]. Мотивация – совокупность психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы, и определяющих пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности. Мы единоклюсны с мнением А.Н. Щукина, что мотивация – это процесс действия мотива. Иерархию основных объективных факторов, определяющих мотивы выбора иностранного языка в качестве объекта изучения, можно представить следующим образом: необходимость использования языка в последующей деятельности (учебе, работе и т.д.),

получение доступа к существующей на изучаемом языке информации, осознание роли языка как языка-посредника при контактах с носителями языка. Объективные факторы преломляются в индивидуальном представлении и становятся источником мотивации в изучении языка. Индивидуально-личностные представления, сложившиеся на основе полученных впечатлений, благоприятно воздействовавших на воображение (полубившиеся герои фильмов и литературных произведений, мелодии песен и т.д.), являются источником мотивированного подхода к изучению русского языка. Среди факторов, влияющих на формирование мотивации, наибольшую роль играют способы организации учебной деятельности, например, коллективные формы обучения, ролевые игры [22, с. 163].

Мы, как и Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова, считаем, что именно мотивация определяет продуктивность учебной деятельности и является ее органичной составляющей, именно мотивация является «запусчным механизмом» (И.А. Зимняя) в изучении иностранного языка [13, с. 5].

Мотивационные компоненты определяют для студентов значимость того, что ими познается и усваивается. Говоря о мотивированности деятельности, А.Н. Леонтьев пишет: «Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. Сама по себе потребность, однако, не может определять конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности. Поскольку потребность находит в предмете свою определенность, данный предмет становится мотивом деятельности тем, что побуждает ее» [7]. Для достижения поставленной цели кроме желанного необходим объект, который отвечая потребности, являлся бы побудителем деятельности, придавал бы ей определенную конкретную направленность, т.е. необходим мотив. Всякое действие исходит из мотива, т.е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида [14].

Для повышения мотивации изучения иностранного языка важно соблюдение дидактических принципов *сознательности, активности, наглядности и индивидуализации*. На современном этапе обучения иностранным языкам большое внимание уделяется принципу креативности.

Креативность – это способность, склонность человека к творческому мышлению, которое может проявляться в различных областях деятельности [10]. Креативность – это особое проявление самостоятельности, новое, оригинальное проявление себя в различных видах учебной деятельности. Обучение иностранному языку и культуре будет происходить наиболее эффективно, если осуществляется через активные, творческие формы работы: песни, стихи, пословицы, рифмовки, игры, творческие проекты, коллажи, драматизации и т.д. Большую мотивирующую роль играет чередование разнообразных уроков: уроки поэзии, уроки драматизации, видео-уроки, уроки-презентации, уроки-конференции и т.д. Проведение вечеров английской

(французской, немецкой) песни и английского (немецкого, французского) кино, конкурсов знатоков культуры страны изучаемого языка и конкурсов эссе, публикации лучших студенческих работ в газете «*La langue française*» и в журнале «*L’Amitié*» (Братислава) стимулируют студентов, несомненно, к изучению языка. Раскрытие творческого потенциала студентов через использование активных методов обучения (игрового, проблемного методов, а также метода проектов и метода «*simulation globale*») позволяет не только овладевать определенными знаниями, но и погружаться в духовный мир страны изучаемого языка, более глубоко и полно постигать различные аспекты ее культуры. Имитируемый при такой форме проведения занятий реальный жизненный процесс увлекает студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности.

Чтобы повысить мотивацию к изучению иностранного языка, необходимо построить сам процесс обучения, основой которого должен стать социокультурный контекст, раскрывающий важность учета историко-культурных и языковых связей России с Англией, Германией, Францией и т.д., а также образовательную и общественную ценность иностранного языка как инструмента межкультурной коммуникации.

По мнению В.В. Воробьева и Л.Г. Саяховой, формирование социокультурной компетенции, под которой понимается как знания и умения, необходимые для осуществления речевой деятельности на изучаемом языке преимущественно в социокультурной сфере общения, для приобретения знаний в гуманитарной области, для знакомства с национальной литературой и другими видами искусства, – важный аспект обучения иностранному языку на современном этапе, включающий [4, с. 5]:

- лингвистический и лингвострановедческий компонент (лексические единицы, фразеологические обороты с национально-культурной спецификой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);
- социолингвистический компонент (языковые особенности различных социальных слоев и групп, а также молодежный сленг);
- социально–психологический компонент (владение социо- и культурообусловленными сценариями, национально–специфическими моделями поведения с использованием коммуникативных техник, принятых в данной культуре);
- культурологический компонент (социокультурный, историко–культурный фон).

Обучение языку и культуре в системе современного образования целесообразно строить на основе концепции «диалога культур», разработанной М.М. Бахтиным и В.С. Библером. Рассматривая диалоговую концепцию культуры как методологическую основу языкового образования, И.А. Цатурова отмечает, что в образовательном процессе язык и культура имеют единую

целевую направленность на формирование гуманитарного мышления, отличающегося всеобщностью и направленностью от человека к человеку, т.е. диалогичностью [21, с. 349-354]. В понятие «диалог культур» входят определенная форма общения, форма диалога двух (как минимум) культур, где самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой, что создает благоприятные условия для становления основных форм мотивационной сферы. Диалог является средством осуществления межкультурной коммуникации и возможен лишь на основе взаимопонимания. По этому поводу М.М. Бахтин писал: «Взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур ... » [2, с. 390]. Диалог является средством осуществления межкультурной коммуникации и возможен лишь на основе взаимопонимания. По этому поводу М.М. Бахтин писал: «Взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур ... » [2, с. 390].

Основной путь усвоения иностранного языка отражен в формуле Е.И. Пассова: *культура через язык и язык через культуру*, т.е. усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры. Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение с ними в диалоге культур – иностранной и родной [3, с. 4]. Раскрывая содержание процесса усвоения иноязычной культуры, Е.И. Пассов делает акцент не на «знать» и «уметь», а на «творить» и «хотеть» [11, с. 9].

В своей работе «Война и мир языков и культур» С.Г. Тер-Минасова приводит четкое определение *диалога культур*, данное известным философом В.В. Мироновым: «Диалог культур – это познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих. Главным средством этого выступает язык, знание которого является важнейшей предпосылкой понимания другой культуры. Зная иной язык, я необходимо адаптирую (перевожу) смыслы другой культуры. Сопоставляя же иную и свою культуры, я необходимым образом понимаю ценность и своеобразие собственной культуры» [18, с. 15]. Основой и целью *диалога культур*, по С.Г. Тер-Минасовой, является взаимопонимание во всех его аспектах – языковом, социокультурном, аксиологическом (осознание и понимание ценностей другой культуры, партнера по диалогу) и многих других [18, с. 16]. Согласно В.В. Сафоновой, принцип диалога культур предусматривает сопоставительное коммуникативно-ориентированное соизучение иностранного языка и культуры в комплексе с углублением знаний и уровня владения родным языком и знаний о его культуре [15, с. 167]. Далее В. В. Сафонова указывает, что принцип диалога культур и цивилизаций предполагает также, что при формировании

культурного пространства в условиях иноязычного учебного общения используется культуроведческий материал о родной стране, который позволяет развивать у обучаемых культуру представления родной культуры на ИЯ в иноязычной среде (в частности, в условиях межкультурного общения), а не только на ее опору при формировании представлений об иноязычном культурном сообществе, ибо, как известно из практики межкультурного общения, нам постоянно приходится не только интерпретировать чужую культуру, но и представлять свою собственную культуру. Поэтому родной мир обучаемого не только не должен игнорироваться при изучении ИЯ, но и учитываться при отборе культуроведческого наполнения современных учебников и пособий по ИЯ[16, с. 21].

Мы единыдушны с мнением П.В. Сысоева, что соизучение культур стран родного и иностранного языков может быть квалифицировано как обучение в контексте диалога культур, если в результате сравнения и сопоставления обучающиеся научатся:

- видеть не только различия, но и сходства в соизучаемых культурах;
- воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном мире;
- формировать активную жизненную позицию, направленную против культурного неравенства, культурной дискриминации и культурного вандализма, процветающих в современном поликультурном мире [17, с. 11]. Построение процесса обучения, в основе которого лежит принцип *диалога культур*, является мощным мотивационным стимулом к изучению иностранного языка.

Формирование мотивации изучения французского языка базируется на следующих принципах:

1. Социокультурный принцип.

В рамках обучения межкультурной коммуникации роль культурного компонента приобретает не только большое, но и особое значение. В процессе овладения иностранным языком обучаемый познает культуру народа страны изучаемого языка, углубляя свои знания о родной культуре, сравнивая ее с иноязычной.

Изучение культуры через язык предполагает не только формирование навыка употребления различных языковых конструкций и шаблонов. Основой обучения языку и культуре является активное участие обучаемых в овладении знаниями, формирование у них способности к самостоятельной продуктивной деятельности на иностранном языке.

2. Принцип субъектности.

Изучая иностранный язык, обучаемый уже является «носителем» родной культуры и языка, которые воспринимаются как нечто целое, как окружающий мир, который фиксируется в языке. Обучение иностранному языку и культуре является эффективным, если оно воспринимается через призму знаний,

сформированных в процессе овладения родной культурой. Субъектный опыт обучаемого в освоении родного языка и культуры выступает в качестве основного связующего звена между личностью обучаемого и иностранной культурой, что влечет за собой изменение функции иностранного языка в формировании личности студента, формируя из него вторичную языковую личность.

3. Принцип креативности.

Креативность – это особое проявление самостоятельности, новое, оригинальное проявление себя в различных видах учебной деятельности. Обучение иностранному языку и культуре будет происходить наиболее эффективно, если осуществляется через активные, творческие формы работы: стихи и песни, пословицы и поговорки, рифмовки, кроссворды, шарады, игры, международные проекты, коллажи, драматизации и т.д. Раскрытие творческого потенциала обучаемых через активные формы работы позволяет не только заучивать определенные языковые единицы, но и погружаться в духовный мир страны изучаемого языка, более глубоко и полно постигать ее культуру.

4. Принцип социального партнерства.

Изучение иностранного языка в вузе невозможно без привлечения к этому процессу различных социальных партнеров.

В качестве таких социальных партнеров могут выступать:

- отдел литературы на иностранных языках Челябинской областной универсальной научной библиотеки;
- факультет иностранных языков ЧГПУ;
- кафедры иностранных языков УралГУФК, ЧГАКИ, где изучается не только английский и немецкий языки, но и французский язык;
- семинары, круглые столы («Диалог культур»), конференции, форумы, международные проекты с Англией, Германией, Францией;
- сотрудничество с редакцией журналов «*Lalanguefrançaise*» («Французский язык», Москва) и «*L'Amitié*» (Братислава);
- кабинет информатики, *Интернет*.

Повышению мотивации способствуют также:

а) словарь, включающий неологизмы, заимствованные слова («слова-свидетели»), лингвострановедческую лексику, фразеологизмы, аббревиатуры, речевые клише, современные обороты из молодежного узуса, столь необходимые для жизни и деятельности в новом социально-экономическом интерьере;

б) разного рода страноведческие сведения, раскрывающие особенности страны изучаемого языка, специфику иноязычной культуры, национальные традиции народа страны изучаемого языка и т.д.;

в) региональный компонент содержания, то есть материалы, насыщенные местным «колоритом», касающиеся краеведения Южного Урала и жизни южноуральцев;

- г) материал, вызывающий ага-эффект;
- д) речевые упражнения творческого, развлекательного и игрового характера;
- е) переводы, рисунки и фото, сделанные самими студентами, а также презентации в *PowerPoint*, т.е. материалы, затрагивающие их «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

В заключение хочется акцентировать внимание на то, что во все времена знание иностранных языков очень высоко ценилось в жизни общества, владение ими не только расширяет кругозор и обогащает духовный мир человека, но и углубляет знание родного языка. Знание иностранного языка и владение им как инструментом межкультурного общения позволяет студентам экономических специальностей приобщиться к культуре страны изучаемого языка и представляет собой уникальную возможность для включения в активный диалог культур. Мы единодушны с мнением С.Г. Тер-Минасовой, что в настоящее время обучение иностранному языку в качестве средства общения между специалистами разных стран мы понимаем не как чисто прикладную задачу обучения языку специальности. Современный университетский специалист – это широкообразованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно иностранный язык специалиста такого рода – и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитаризации образования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку [19, с. 7]. Мы, как и В.Г. Торосян, полагаем, что знакомство с любой из культур убеждает, сколь интересна и своеобразна каждая из них, как полезно взаимодействие самых различных культур. Мир может быть единым социально-культурным организмом только при условии живого многообразия частей, составляющих его. Изучение разных мировых культур не только обогащает, но и учит толерантности, открытости друг другу [20, с. 734-735].

В настоящее время становится очевидным, что вместо спонтанного и стихийного процесса овладения иностранным языком начинается глубоко мотивированное, осмысленное и целенаправленное его изучение людьми, которые обладают широким кругозором, интеллектом и стремятся приобрести знания иностранного языка в той области, где они решили трудиться. И задачей преподавателя является сохранить у обучаемых интерес к иностранному языку и поступательному совершенствованию их индивидуальных языковых способностей.

Литература

1. Аверинцев С.С. Промежуточное состояние – это ужасно // Родник. – 1990. – № 6.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

3. Бердичевский А.Л. Диалог культур: что дальше? // Мир русского слова. – 2005. – № 1-2.
4. Воробьев В.В., Саяхова Л.Г. Русский язык в диалоге культур. – М.: Ладомир, 2006. – 286 с.
5. Жаркова Т.И., Елагина В.С. Культура бизнес-общения: монография. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. – 195 с.
6. Кузовлева Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н.Е. Кузовлева // Иностр. яз.вшк. – 1986. – № 4. – С. 22-25.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1981.
8. Мильруд Р.П. О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России / Р.П. Мильруд. // Иностр. яз.вшк. – 1997. – № 6.
9. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М., 1996.
10. Немов Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М., 2007.
11. Пассов Е.И. Программа-концепция иноязычного языкового образования. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.
12. Попов А.Ю. Экономическая деятельность в иноязычной среде (опыт системного анализа бизнес-профессии) // Филология и методика преподавания. – СПб., 1988. – С. 116-118.
13. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение 1991.– 287 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1946. – 704 с.
15. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239 с.
16. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз.вшк. – 2001. – № 3.
17. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование // Иностр. яз.вшк. – 2006. – № 4.
18. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.:Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 286 с.
19. Тер-Минасова С.Г. Что мешает повышению качества преподавания иностранных языков как средства общения между профессионалами // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 3.
20. Торосян В.Г. Культурология. История мировой и отечественной культуры. – М., 2005.
21. Цатурова И.А. Идеи диалоговой концепции культуры как методологическая основа языкового образования // Россия и Запад: диалог

культур. Материалы II-ой Международной конференции. 28-30 ноября 1995. – М., 1996.

22. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2 000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

РАЗДЕЛ 7. К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ МОТИВИРОВАННОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (Т.И. Жаркова, О.В. Жаркова)

Основываясь на том, что обучение – это деятельность, направленная на выполнение социального заказа, обращенного к образованию [8, с. 123-124], при формулировке целей обучения основными факторами принято считать социальный заказ общества, условия обучения и потребности обучаемого. Согласно И.Л. Бим, цели представляют собой отражение объективных потребностей общества в тот или иной исторический период, причем потребностей по отношению к формированию личности, ее свойствам, необходимым для осуществления общественно-полезной деятельности [3, с. 41].

В настоящее время как никогда «все острее ощущается потребность в людях не только много знающих, но и обладающих развитыми творческими способностями» [9, с. 74], а также прекрасно владеющими иностранным языком как инструментом межкультурной коммуникации. Социально-экономические изменения, происходящие в нашем обществе, обусловили, несомненно, расширение диапазона сфер приложения знаний иностранного языка, а также навыков и умений речевой деятельности как в устной, так и в письменной форме. Мы единодушны с мнением И.И. Халеевой, что успешность наших действий на мировом экономическом рынке зависит от состояния и степени подготовленности специалистов не только в профессиональном плане, но также и в гуманитарном знании (язык, культура, социальные механизмы взаимодействия и общения в странах-партнерах) [21, с. 124].

Происходит усложнение системы мотивов и возникновение вспомогательных мотивов на фоне доминирующей мотивации (М.Л. Вайсбурд) – осуществить акт межкультурной коммуникации. У студентов появляется мотив культурологический: у наших народов разные способы выражения радости и печали, различаются не только продукты питания, блюда, кулинарные приемы и вкусовые предпочтения, но и само видение мира. Чем прочнее будут знания иностранного языка и умения им пользоваться как инструментом межкультурной коммуникации, тем богаче будет их личный опыт и умения устанавливать прочные контакты с партнерами по бизнесу. Хочется отметить, что открывать другой язык и другую культуру – это значит одновременно открывать свою собственную культуру и свой родной язык.

Общеизвестно, что обучение иностранному языку и в школе и тем более в вузе должно строиться с учетом интересов обучаемых и с их жизненными потребностями. Для повышения мотивации к изучению иностранного языка мы, как и Г.Л. Халюта, полагаем, что необходимо учитывать ряд методических приемов:

- способны ли материалы заинтересовать обучаемых, заставить их сомневаться или вовлечь в обсуждение;
- наращивают ли они опыт обучаемых и расширяют ли их кругозор;
- являются ли цели преимущественно коммуникативными;
- ориентированы ли цели и способы их достижения на успех, т.е. являются ли они ясными, реалистичными, имеющими смысл и соответствующими уровню обучаемых;
- обеспечивают ли материалы адекватные коммуникативные модели для использования естественного языка, т.е. тесно ли увязаны в контексте форма и употребление;
- предлагается ли в них выбор с содержательной стороны, а также с точки зрения задач и методов работы;
- позволяют ли они использовать разные интересы, стили и скорость обучения;
- поощряют ли они взаимодействие и взаимовыручку или соревновательность;
- основываются ли они на задачах и обеспечивают ли соответствующее равновесие между практикой и коммуникативно- оперируемыми заданиями;
- достаточно ли разнообразны задания, чтобы избежать постоянного повторения одинаковых видов задач;
- обеспечивают ли они обучаемым руководство по преодолению учебных трудностей;
- существуют ли постоянные возможности для повторения и закрепления;
- представлены ли материалы таким образом, чтобы позволить обучаемым работать в случае необходимости самостоятельно и оценивать свою работу;
- предусмотрены ли условия для регулярной самооценки [22, с. 88].

В качестве источников мотивированного подхода к изучению иностранного языка мы используем текст и не просто текст, а аутентичный текст. Посредством аутентичных материалов происходит ознакомление учащихся с фоновыми знаниями носителей языка. Аутентичные материалы создают атмосферу сопричастности, приближают учащихся к естественной языковой среде, которая, по мнению М.В. Ляховицкого, является основным средством обучения иностранному языку. Весь остальной арсенал обучения – от раздаточной карточки до компьютера – вспомогательный, призванный создать более или менее ясно выраженную «иллюзию приобщения учащихся к

естественной языковой среде». Аутентичные материалы стимулируют образное мышление, влияют на чувства, формируют вкус, следовательно, оказывают воздействие на эмоции человека и его образно-художественную память.

Общеизвестно, что важнейшим компонентом учебного материала является текст, под которым понимается «структурно организованное и коммуникативно завершенное высказывание» [24, с. 32]. Многими лингвистами уже давно признано, что текст есть едва ли не основная единица коммуникации, ибо, по выражению Г. Вайнриха, «мы говорим нормально не разрозненными словами, а предложениями и текстами, и наша речь покоится на ситуации» [16, с. 11].

Основой учебников и учебных пособий, содержательной базой для высказывания является монолог-тема, тематический текст, текст-рассказ, текст-образец, устно-речевой текст (Е.И. Пассов), насыщенный современной лексикой, которая многократно повторяется из упражнения в упражнении в содержательных контекстах с максимально возможным варьированием. Такой текст является отправной точкой и постоянной опорой для учащихся во время работы над темой, «образом будущего высказывания» (Г.В. Рогова).

«Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно-обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [6]. Текст – это основная единица коммуникации, это «феномен реальной действительности и способ отражения действительности, построенный с помощью элементов системы языка». (А.А. Леонтьев). Согласно З.Я. Тураевой, текст – это упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической и грамматической связи, способное передавать определенным образом организованную и направленную информацию. Текст есть сложное целое, функционирующее как структурно-семантическое единство [19, с. 11]. О.И. Москальская под связным текстом понимает специальным образом организованную, закрытую цепочку предложений, представляющую собой единое высказывание [13].

Мы единодушны с мнением Н.В. Барышникова, что текст должен быть одновременно и формирующим средством, и средством, поддерживающим всевозможные *виды мотивации* обучаемых, без которой практически невозможно рассчитывать на эффективность процесса обучения иностранному языку вне среды реального функционирования изучаемого языка [2, с. 61]

В методической литературе существует классификация учебных текстов:

- *дидактизированные* тексты – тексты, созданные носителями языка специально для дидактических целей;

- *полуаутентичные* тексты – это аутентичные тексты, адаптированные (путем сокращения и компиляции) для учебных целей;

- *квазиаутентичные* тексты – это такие тексты, которые будучи смонтированы для учебных целей, являются по сути своей аутентичными (сняты особо трудные места);

- *аутентичные* – под ними понимаются такие тексты, которые носители языка создали для носителей языка., т.е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации [21, с.192-193].

Согласно И.М. Михалевой, аутентичные тексты – это та категория текстов, которую принято трактовать «как семиотическое пространство, представляющее собой многоуровневое целостное образование, как результат отражения некоторого фрагмента действительности с помощью определенной знаковой системы... текст представляет собой способ опредмечивания «образа мира», существующего в языковом сознании» (И.М. Михалева)

К тематическим текстам предъявляются определенные требования:

1. Являясь основным стержнем для развития навыков устной речи, тематический текст должен представлять для учащихся коммуникативную ценность, то есть быть новым, необычным и информативным. Чем более необычным и новым будет содержание, тем выше уровень его значимости. Содержание тематического текста должно способствовать повышению образовательного уровня учащихся.

2. В обучении устной речи большую роль играет не только информативная сторона текста, но и его языковые характеристики.

3. Тематические тексты должны иметь личностно-ориентированный характер и служить развитию, воспитанию личности.

Кроме тематических текстов, которые служат для передачи образно-эмоциональной информации, в пособии имеются тексты-упражнения, моделирующие употребление лексики и грамматических структур. «Промежуточные» тексты (М. Лешманн) дополняют и расширяют материал, данный в основном тематическом тексте, а значит углубляют мотивацию учебного процесса, например:

- *Remplissez les blancs et parlez des ressources naturelles et de l'agriculture de la France;*

- *Remplissez les blancs et parlez du Quartier Latin;*

- *Remplissez les blancs et répondez à la question: Comment fêtez-vous votre anniversaire?*

- *Remplissez les blancs et répondez à la question: Comment sera le menu du réveillon?*

Коммуникативная направленность заголовков, текстов и упражнений оживляет учебные пособия и позволяет рассматривать их автора и обучаемых

как собеседников, партнеров по общению, создавать незримый, но дружеский человеческий контакт. Ш.А. Амонашвили указывал, что авторитарно-императивный характер общения вызывает отрицательное отношение учащихся к своим учебникам [1, с. 151]. Своими заданиями необходимо заинтересовать обучаемых, дать «пищу» их мышлению, например:

– *Lisez le texte et dites, quels clubs ou cercles vous fréquentez et ce que vous voulez faire comme métier.*

– *Savez-vous prendre le métro tout(e) seul(e)?*

Выделяются следующие виды текстов:

- Основной текст – частная вербальная структура, содержащая научно обработанный и систематизированный автором (авторским коллективом) учебный материал в строгом соответствии с программой.

- Дополнительные тексты – частная вербальная структура, содержащая привлекаемый автором (авторским коллективом) для подкрепления и углубления положений основного текста учебный материал (иногда выходящий за рамки школьной программы).

- Пояснительные тексты – частная вербальная структура, содержащая необходимый для понимания и наиболее полного усвоения учебный материал (в том числе примечания, разъяснения, словари).

- Выделяются макротексты (разнообразные по содержанию информационные и объяснительные основные тексты, дополняющие их подлинными документами, высказываниями ученых, экскурсии в историю и т.п.) и микротексты (тексты, излагающие знания в свернутой форме в виде предписаний, правил, формул, резюме в конце отдельных глав и т.д.) (В.С. Цетлин).

Другим источником мотивированного подхода к изучению иностранного языка является песня. Знакомство с аутентичными песнями (от народных до современных) является для учащихся деятельностью, которая приносит радость. Работа над интонацией, ритмом, артикуляцией способствует пониманию и позволяет выразить чувства. На большое воспитательное значение песни указывал К.Д. Ушинский: «В песне есть, кроме того, нечто воспитывающее душу и особенно чувство, и притом чувство чисто человеческое».

Тексты, упражнения должны содержать пословицы и поговорки, в которых сосредоточена общечеловеческая и народная мудрость. Это часть национальной культуры. В них раскрывается способность французского народа кратко и сжато выражать свое отношение к окружающему миру. Знание пословиц и поговорок способствует не только лучшему знанию языка, но и глубокому пониманию образа мыслей и характера народа страны изучаемого языка. Сравнение русских и английских, немецких и французских пословиц и поговорок обнаруживает то общее, что есть между нашими народами, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению. Обучаемые прекрасно понимают, что, употребляя ту или иную пословицу в конкретной

ситуации, стремясь подтвердить суть сказанного, они обогащают и украшают свою речь.

Необходимо использовать и тесты, которые должны быть также аутентичными. Задания к тестам ставят учащихся в относительно реальную коммуникативную ситуацию, например, «Как высказать свое отношение к продаже огнестрельного оружия или охране окружающей среды».

Обучаемым предоставляется возможность познакомиться с таким аутентичным материалом, как рецепты английской, немецкой, французской кухни, факс, сообщение по сети *Интернет*, письма, поздравления. Обучаемые естественно желают реализовать свои знания на практике, осуществляя переписку с зарубежными сверстниками. Общение по переписке позволяет близко познакомиться с носителями языка, осознать их право отличаться от нас.

Чтобы быть понятыми своими корреспондентами, обучаемые должны приложить определенные усилия – грамотно изложить свои мысли на бумаге. Информация, полученная от партнеров по переписке, позволяет обучаемым сравнивать жизнь в стране изучаемого языка с жизнью своей страны и своего родного края, а также способствует мотивации изучения таких областей знаний, которые никогда бы не заинтересовали учащихся сами по себе. Личная переписка, обмен информацией с помощью электронной почты, сети *Интернет*, являясь одной из форм общения, способствует не только накоплению знаний, но и свободному самовыражению личности студента, т.е. развитию.

Основной целью использования аутентичных материалов является не только понимание их содержания материалов (культуры страны изучаемого языка), но и умение поддержать беседу (переписку), выразить свое мнение, отстоять его, применить знания в различных ситуациях близких аутентичности. Д. Кост писал, насколько важно, чтобы оригинальные материалы, проникнув в класс, способствовали созданию атмосферы реального языкового общения.

Общеизвестно, что результаты обучения иностранному языку обеспечиваются, в первую очередь, системой упражнений, поскольку достижение практических целей – овладение всеми речевыми навыками и умениями осуществляются в упражнениях, что несомненно, повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Создание системы упражнений является важной проблемой, которой уделяли большое внимание отечественные (И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, Б.А. Лапидус, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, И.Д. Салистра, С.Ф. Шатилов, В.С. Цетлин) и зарубежные методисты (К. Венге, У. Риверс, А. Шульц и др.).

В дидактике под упражнениями понимается тренировка, т.е. регулярно повторяющееся действие, направленное на овладение каким-либо способом действия. В методике обучения иностранным языкам одни исследователи относят упражнение к функциональному (процессуальному) аспекту содержания обучения, другие – к средствам обучения [3, с. 99].

Р.К.

Миньяр-Белоручев понимает под упражнением ограниченные языковым материалом, взаимосвязанные по целям организованные учебные действия учащихся [11, с. 127]. Система упражнений – организованные и взаимообусловленные действия учащихся, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании навыков и умений. Система упражнений является основой системы обучения и отличается научностью (она строится на основе одной из методических концепций), взаимообусловленностью упражнений (каждое упражнение подготавливает последующее, в котором учитывается уже отработанный материал), их доступностью, повторяемостью речевых действий и языкового материала и коммуникативной направленностью (система упражнений служит формированию речевых навыков и умений) [11, с.100-101].

В методической литературе существуют различные принципы классификации упражнений. В.А. Бухбиндер выделяет 3 основных типа упражнений: информационные, операционные и мотивационные [5, с. 93-95]. Е.И. Пассов подразделяет упражнения на речевые и условно-речевые. И.Д. Салистра вычленяет языковые, предречевые и речевые упражнения [18]. А.А. Миролюбов, И.В. Рахманов, В.С. Цетлин выделяют подготовительные и речевые упражнения [14]. Необходимость отработки отдельных навыков и умений, а также условия организации учебного процесса обусловили появление целого ряда классификаций: домашние – классные; языковые – речевые; рецептивные – репродуктивные; фонетические – лексические – грамматические и т.д. Обращаясь к проблеме упражнений, И.В. Рахманов предложил различать роды, виды и типы упражнений, связанные между собой по назначению, материалу и способу выполнения [17].

Поскольку в основе действий, которые формируют навыки и умения лежат условные рефлексы саморазвития, то первую группу упражнений составляют адаптивно-корректирующие упражнения (С.Ю. Николаева), основанные на рефлексе подражания: имитативные (Повторите, спишите и т.д.), трансформационные (Поставьте глагол в повелительном наклонении; Поставьте глагол во множественном числе; Замените артикль притяжательным прилагательным, подстановочные (Составьте предложения), репродуктивные (вопросно-ответные упражнения).

Целью данного вида упражнений является оказание помощи старшеклассникам и абитуриентам, разумная адаптация заданий к их уровню обученности и в то же время выявление и своевременная ликвидация пробелов в знаниях.

Второй вид упражнений – развивающие. В основе этих упражнений лежат рефлекс игры и исследовательский рефлекс. Последний представляет для нас наибольший интерес, так как именно он побуждает учащихся к поиску.

Исследовательский рефлекс, по П.Я. Гальперину, в результате вызова новизной рассогласования с нервной моделью прошлого опыта, выключая

механизмы автоматического реагирования, включает механизмы деятельности. Поэтому основу этих упражнений составляют упражнения творческого характера, упражнения, побуждающие учащихся к поиску нового пути, т.е. проблемно-поисковые упражнения (проблемные ситуации, проекты). Причем мы учитываем то положение, что обучение является только тогда развивающим, если задания к упражнениям не слишком легкие и не слишком трудные.

Первый вид упражнений способствует становлению, в ряде случаев, коррекции и развитию навыков устной речи, второй – умений. В основе нашей системы упражнений лежит принцип ясности, доступности и простоты. Все упражнения логически взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Каждое упражнение подготавливает последующее, а в каждом последующем упражнении употребляется материал отработанный ранее. Для нашей системы характерны вариативная повторяемость материала и коммуникативная направленность.

После тематического текста учащийся выполняет серию упражнений, которые предполагают воспроизведение языкового материала (репродуктивные) или моделируют ситуации, что способствует творческому использованию того же языкового материала (продуктивные). Существование учебного текста без учебных действий, т.е. без упражнения, невозможно. Мы согласны с положением Р.М. Риверс о том, что упражнения должны быть увязаны с интересами обучаемых. Выполняя их учащийся должен говорить как раз то, что ему хотелось бы говорить. Обучение иностранному языку на современном этапе, а именно коммуникативное обучение, как раз и ориентировано на личность. Упражнения учитывают деятельность учащихся, опыт, интересы, чувства. На уроках обучаемые имеют возможность обсудить свои дела, поступки, текущие события класса, школы, города, страны, учатся высказывать свое отношение к происходящему, обосновывают свое мнение.

Последними в серии упражнений являются переводные упражнения, которые выполняют контрольную функцию. Это не просто упражнения, а упражнения-тексты, обращенные к жизненному опыту учащихся, к конкретным условиям учебного заведения, города, местным событиям, то есть эти упражнения при работе над тематическими текстами, которые насыщены пословицами, поговорками и идиоматическими выражениями, уделяется особое внимание переводу, так как «именно перевод помогает глубже проникнуть в значение лексических и грамматических единиц текста, сопоставить языковые явления родного и иностранного языков» [7, с. 168].

Учет родного языка способствует лучшему усвоению материала и его сохранению в памяти. В наших пособиях проводится сопоставление пословиц и поговорок, словосочетаний и разговорных клише, формул речевого этикета, названий произведений французских писателей, французских и русских текстов, что облегчает их понимание и употребление в устной речи. В наших учебных пособиях уделяется внимание переводу ситуативных клише,

стереотипных выражений, воспроизводимых механически в определенной речевой ситуации. Переводу подлежат прецизионные слова, которые требуют особой точности в употреблении, так как они не вызывают конкретных ассоциаций, что требует особых усилий для их запоминания.

Э.П. Шубин писал: «Ни программа обучения, ни рациональный учебник иностранного языка не могут быть разработаны без учета свойств родного языка учащихся в сопоставлении со свойствами изучаемого языка, ибо этот фактор существенно влияет на последовательность введения языкового материала, на удельный вес упражнений по отработке отдельных языковых явлений (элементов, знаков, моделей) и на наличие или отсутствие пояснений и комментариев» [23, с. 243].

Некоторые из прецизионных слов выделяются в отдельные упражнения:

- а) имена великих деятелей;
- б) географические названия выделяются и отрабатываются на географической карте (города: города-побратимы; департаменты Франции; столицы и государства;
- в) названия станций метро, улиц и проспектов Парижа, названия мостов через реку Сена;
- г) названия произведений и их авторы;
- д) мужские и женские имена;
- е) числительные. Работа с прецизионными словами способствует становлению навыка переключения и создания денотативных связей. Для развития навыков трансформации в наших учебных пособиях даются упражнения по синонимии, антонимии, замене выражений одним словом; упражнения, предлагающие учащимся выступить в роли переводчика.

При переводе учащимся необходимо внимательно относиться к выражению своих мыслей, уметь подбирать точные эквиваленты слов родного языка. Еще Я.А. Коменский указывал, что при изучении иностранного языка родной язык должен служить опорой. По мысли Л.С. Выготского, обучение школьника иностранному языку опирается как на свою основу на знания родного языка. Академик Л.В. Щерба писал, что родной язык можно изгнать с урока иностранного языка, но его нельзя изгнать из голов учащихся. Г. Нойнер и Г. Хунфельд также обращают внимание на то, что важным фактором в обучении иностранному языку является родной язык, близость собственной культуры к странам говорящих на иностранных языках [25, с. 11]. Переводов «нет нужды избегать и бояться, если они используются в разумных пределах» (А.А. Миролубов). Опираясь на учение И.П. Павлова о второй сигнальной системе и данные нейрофизиологии, Р.К. Миньяр-Белоручев убедительно доказал необходимость использования родного языка при обучении иностранному [10]. Мы, как и вышеперечисленные ученые, понимаем, что учащиеся должны размышлять, обсуждать и сравнивать языковые факты в родном и изучаемом языках и

уделяем переводу внимание в наших пособиях. Путем сравнения с родным языком развивается ценное умение языковой догадки, то есть чувство иностранного языка. Можно предложить учащимся сделать литературный перевод стихотворений французских поэтов. Например, *Faites la traduction littéraire de la poésie «Ma bohème» (A. RIMBAUD) et organisez le concours de la meilleure traduction.*

Следует помнить, что у учащихся при переводе активизируется мыслительная деятельность, «формируется и механизм переключения с одного языка на другой, становление которого – важнейшее условие эффективности приобретаемого учащимися искусственного билингвизма» [11, с. 78]. Проблема перевода волновала методистов с давних пор. Представители грамматико-переводного метода считали, что иностранному языку обучают в сравнении с родным. Представители прямого метода считали, что обучение происходит «прямо» без перевода на иностранный язык и ученик должен думать на новом языке, не сравнивая его с родным. В начале 70-х годов роль перевода была ограничена, так как основной целью стало беспереводное понимание и выражение мыслей на иностранном языке. Опора на родной язык принцип, вновь обретающий свое место в методике обучения иностранным языкам, так как нельзя не учитывать тот факт, что все речевые механизмы учащегося работают на родной язык. Мы разделяем мнение французских ученых, которые, подчеркивая развивающую сторону процесса сравнения родного и иностранного языков, утверждают: нужно учить переводу не отдельных предложений, и тем более не слов, а обучать передавать смысл текста средствами другого языка (Т.В. Кондратьева).

Для успешной работы студентов с текстом и упражнениями у преподавателя должны быть развиты мотивационные умения:

- умение заинтересовать обучаемых в прочтении текста, в необходимости его изучения и перевода;
- умение создать позитивный настрой к восприятию нового текста и работе с ним;
- умение сформировать постоянную потребность в чтении литературы на иностранном языке;
- умение поддержать интерес у обучаемых к занятиям иностранного языка посредством использования продуктивных и творческих умений;
- умение сформировать у обучаемых внутреннюю потребность освоения нового учебного материала на основе таких источников как текст и упражнения.

Итак, в заключение хочется подчеркнуть, что несмотря на то, что студенты осознанно подходят к изучению иностранного языка, понимая, что он им пригодится в их профессиональной деятельности и сыграет немаловажную роль в их конкурентоспособности на современном рынке труда, преподаватель должен несомненно работать над тем, как повысить мотивацию к изучению

иностранного языка, какие источники использовать для мотивированного подхода к его изучению.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского.– М., 1989. – С. 144-177.
2. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
3. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 99-111.
4. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
5. Бухбиндер В.А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 92-98.
6. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009.
7. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Кислая С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. – Киев: Вища шк., 1976. – 281 с.
8. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ // Советская педагогика. – 1977. – № 2. – С. 123-124.
9. Краевский В.В., Скаткин Н.Н. Научно-технический прогресс и совершенствование содержания среднего образования в процессе осуществления реформы школы // Советская педагогика. – 1985. – № 11. – С. 72-77.
10. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
11. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М.: Стелла, 1996. – 144 с.
12. Михалева И.М. Структура художественного текста и ее анализ с помощью интертекстов // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания я: Тезисы докладов и сообщений VII международного конгресса МАПРЯЛ. – М., 1990. – Т. I. – С. 77.
13. Москальская О.И. Текст как лингвистическое понятие // Иностр. яз. в шк. – 1978. – № 3.
14. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. – М.: Просвещение, 1967. – 504 с.

15. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Рус. яз., 1977. – 214 с.
16. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
17. Рахманов И.В. Методические требования к учебникам иностранных языков для средней школы // Иностр. яз. в shk. – 1962.– № 2. – С. 29-37.
18. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. Система упражнений и система занятий. – М.: Высш. shk., 1966. – 252 с.
19. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Текст: Структура и семантика. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 144 с.
20. Халеева И.И. Аудирование в системе целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Пути повышения эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Сб. научн. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 366. – М., 1990. – С. 124-138.
21. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высш. shk., 1989. – 234 с.
22. Халюта Г.Л. К вопросу о подготовке специалистов в сфере иноязычной профессиональной коммуникации // Вектор науки ТГУ. – 2009. – № 3 (6). – С. 86-90.
23. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 347 с.
24. Щепилова А.В. К проблеме адаптации зарубежных методик обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в shk. – 1996. – № 5. – С. 50-51.
25. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. – Berlin: LANGENSCHIEDT, 1992. – 169 S.

РАЗДЕЛ 8. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (А.Ф. Латыш)

Вступая в XXI век, объявленный Советом Европы веком полиглотов, мы не можем не заметить возросшую мотивацию к изучению иностранных языков. Важнейшая тенденция современного развития системы образования связана с подготовкой специалистов, способных реализовать принцип «образование через всю жизнь («*life-long-learning*»)). По мнению Г.Н. Константинова и С.Р. Филоновича, «образование должно формировать долгосрочные компетенции человека, которые позволяли бы ему оставаться конкурентноспособным членом общества на протяжении всего периода активной жизни» [13, с. 114].

Проблеме мотивации посвящено огромное количество исследований как отечественных, так и зарубежных ученых: В.Г. Асеев, Л.И. Божович, М.М. Васильева, Л.С. Выготский, С.Т. Григорян, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, К.

Клеппин, Н.Е. Кузовлева, К. Левин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, В.Э. Мильман, Н.Г. Морозова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Р.С. Немов, Ж. Нюттен, Е.И. Пассов, Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова, С.Л. Рубинштейн, Т.Е. Сахарова, З. Фрейд, Л.Ф. Фридман, Х. Хекхаузен, А.Н. Щукин, П.М. Якобсон, J. Atkinson, E. Deci, K. Kleppin, J. Raynor и др.

Под мотивацией понимают «осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели». При исследовании процесса мотивации обучения психологи выделяют три основные регулирующие *функции*, которые она выполняет по отношению к деятельности: побуждающую, смыслообразующую, организующую. А.Н. Леонтьев считал мотивацию отражением действительности через смысл, через определенные связи и отношения субъекта к объекту. Исследователь указывал на то, что мотивация включает два момента, иногда противоречащих друг другу. Это, во-первых, стимуляция процессом деятельности, и, во-вторых, стимуляция результатом деятельности. При этом, чем сильнее стимуляция процессом деятельности, тем больше вероятного отражения желаемого; чем сильнее стимуляция результатом деятельности, тем больше вероятность отражения необходимости [15].

Ощущение того, что мы способны делать что-то, и чувство продолжительной мотивации можно сравнить с восходящей вверх спиралью, которая заставляет нас заниматься тем, что мы делаем и совершенствоваться. Важно отметить, что ощущение неудачи может привести к формированию так называемой «нисходящей спирали», восприятия собственных слабых способностей – слабой мотивации – слабых усилий – слабых достижений – слабой мотивации – слабых достижений – и так далее. В процессе мотивационной деятельности важно учитывать тот факт, что развитие когнитивного интереса обучающихся формируется на основе:

1) активной мыслительной деятельности (с опорой на ситуации решения познавательных задач; ситуации активного поиска, размышления и догадок, ситуации мысленного напряжения и противоречивости суждений);

2) осуществления учебного процесса на оптимальном уровне развития бакалавров;

3) десяти эффектов, развивающих интерес: разнообразия, занимательности, увлекательных форм и методов изложения; использования ярких художественных средств, образности, игры, удивления обучающегося, поиска, постановки познавательной задачи, парадоксальности, выявления противоречий между новыми и прежними представлениями о явлении).

Процесс обучения иностранным языкам представляет собой сотрудничество ученика и учителя, которое увеличивает их деятельностные возможности. Обучаемый вместо «объекта воздействия превращается в субъект взаимодействия» (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов). Поскольку «конечная

цель развивающего обучения состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику условия для развития как самоизменяющегося субъекта учения» (Н.В. Репкина), то происходит «смещение акцента активной деятельности учителя по обучению иностранному языку на активную деятельность учащегося по его изучению, чтобы обеспечить последним возможность овладеть иностранным языком, а не быть объектом обучения ему» (Г.В. Рогова) [19].

Е.И. Пассов пишет, что учащиеся очень плохо осознают, почти не чувствуют и не видят, что дает (может дать) сам процесс овладения иностранным языком им лично. Учить в таких «антимотивационных условиях» малоэффективно» [17, с. 15]. Мы не можем поддержать мнение этого ученого-методиста. На современном этапе образования иностранному языку уделяется как никогда больше внимания в силу уже того, что в нашей стране / регионе растет потребность в деловом и межличностном общении с представителями различных культур, так как углубление контактов между государствами привело к созданию совместных предприятий, фирм и компаний. В столице Южного Урала стали проводиться и спортивные соревнования международного уровня, а именно Чемпионат мира по дзюдо (25-31 августа 2014 г.), Чемпионат мира по тхэквондо (12-18 мая 2015 г.), Чемпионат России по фигурному катанию (2-25 декабря 2016 г.). Учащимся и студентам представилась возможность общения со спортсменами различных стран на английском, немецком и французском языках. Первоклассники МОУ СОШ № 45 попытались познакомиться, пообщаться с представителями французской команды. Именно знакомство с представителями других культур, личное общение с ними, несомненно, вызывает интерес, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, что способствует и качественному его усвоению. Повышают мотивацию и публикации, отражающие события в регионе на иностранном языке [4].

Иностраный язык по-немецки звучит «*Fremdsprache*» (*foreign language* – англ. яз.), т.е. буквально «чужой», «чуждый язык». Для того, чтобы межкультурная коммуникация состоялась, необходимо постепенно элиминировать эту «чуждость» в сознании обучаемых, переводя его в разряд вторичного, но «не-чужого» языка, «не-чужой культуры». Лишь при таком взгляде на специальность «иностраный язык» возможно формирование черт вторичной языковой личности, возможно проникновение в «дух» языка и культуры того народа, с которым будет осуществлена коммуникация [20]. Для участия в межкультурной коммуникации обучаемые должны уметь общаться на иностранном языке.

Если на начальной стадии обучения иностранным языкам мотивация учащихся очень высокая, то от класса к классу она снижается: постепенно пропадает интерес к предмету, снижается умственная активность учащихся на уроках. Студенты же осознанно изучают иностранный язык, понимая, что он сыграет немаловажную роль в выбранной ими будущей профессии, в их

карьерном росте. Они уже прекрасно осознают, что человек с разносторонними знаниями, в том числе владеющий иностранным языком на довольно высоком уровне, может быть социально защищенным, конкурентноспособным на современном рынке труда. Студенты осознают, что владение иностранным языком облегчит установление деловых контактов с зарубежными партнерами, а также реализовать успешную коммуникацию в сфере бизнеса. У них высока внутренняя мотивация, которая обозначает процесс, при котором обучающийся сам заинтересован в обучении, т.е. он учится по собственной инициативе, исходя из личных побуждений [23, с. 26]. Психолог С.Т. Григорян, занимавшийся проблемой внутренней мотивации при овладении иноязычной лексикой, разработал следующую классификацию мотивации:

➤ целевая (коммуникативная мотивация). Обучаемым предлагается решить ту или иную речевую задачу. При этом обнаруживается, что достаточного уровня лексики у них пока еще нет и они начинают задавать вопросы преподавателю либо обращаются за помощью к справочной литературе. Таким образом, через осознание потребности возникает мотив;

➤ мотивация, порожденная осознанием обучаемыми достигнутого прогресса в овладении языком или отдельными его аспектами, т.е. возникает чувство удовлетворения, появляющееся в результате осознания обучаемыми собственного продвижения вперед;

➤ мотивация, порожденная эмоционально-личностным интересом обучаемых к стране изучаемого языка (страноведческая мотивация). Сущность данного вида мотивации заключается в эмоционально-личностном отношении обучаемого к стране и народу изучаемого языка, прежде всего к его историческим и культурным традициям;

➤ познавательная мотивация, порожденная интересом обучаемых к более глубокому осмыслению языковой формы. Данный вид мотивации порожден стремлением к углубленному осмыслению иноязычной лексики с установкой на самостоятельный поиск;

➤ мотивация, вытекающая из осознания полноты и системности получаемой информации;

➤ мотивация, порожденная чувством удовлетворения, которое обучаемые получают при выполнении определенных видов работы (упражнений) – инструментальная мотивация (упражнение – «инструмент» обучения);

➤ мотивация, порожденная чувством эстетического удовольствия, которое получают обучаемые при выполнении учебных действий (эстетическая мотивация). При усвоении иноязычной лексики эстетическая мотивация может быть представлена в двух разновидностях – слуховой или зрительной [3].

Таким образом, владение иностранным языком становится в наше время одним из условий профессиональной компетентности специалиста. Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова кроме внутренней мотивации выделяют еще

внешнюю, представленную в двух видах социальной мотивации – широкой и узколичностной [18, с. 7]. Внешняя мотивация складывается из мотивов, находящихся вне личных интересов обучающегося – внешних условий, будь то материальные (поощрение, наказание) или социальные (соревнование, признание или чувство группы) мотивы.

«Главное измерение времени в самосознании юноши является будущее, к которому он себя готовит. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях» [12, с. 288]. Каждый хочет занять достойное место в жизни, получить интересную и хорошо оплачиваемую работу. Здесь следует подчеркнуть, что устремленность в будущее только тогда оказывает благотворное влияние на формирование личности, когда у него есть чувство удовлетворенности настоящим. Незнание иностранного языка снижает рейтинг молодого человека в обществе. Владение же иностранными языками становится в настоящее время одним из условий профессиональной компетентности специалиста. Именно осознание жизненной значимости иностранного языка для предстоящей речевой коммуникации, «личностный смысл» являются центральным звеном системы мотивации [15, с. 150]. В настоящее время становится очевидным, что вместо спонтанного и стихийного процесса овладения иностранным языком начинается глубоко мотивированное, осмысленное и целенаправленное его изучение людьми, которые обладают широким кругозором, интеллектом и стремятся приобрести знания иностранного языка в той области, где они решили трудиться.

Для того, чтобы процесс обучения иностранному языку не был малоэффективным, необходимо создать мотивационные условия, а не «антимотивационные условия» (Е.И. Пассов). Мы единодушны с мнением Н.Г. Морозовой, что первым этапом учебного процесса должна стать «подготовка почвы», обеспечивающая материальные условия, некоторый запас знаний и умений и хотя бы минимум познавательных средств, необходимых для дальнейшей работы [16, с. 43]. Еще педагог Я.А. Коменский в своей «Великой дидактике» писал: «Какое бы занятие ни начинать, нужно прежде всего возбудить у обучающихся серьезную любовь к нему, доказав превосходство этого предмета, его пользу, приятность и что только можно. Идея языка или искусства (которая является ничем иным, как извлечением, охватывающим в самом общем виде все части предмета) всегда должна запечатлеться в уме обучающихся ранее, чем приступят к частному его рассмотрению. В таком случае обучающиеся уже в самом начале хорошо смогут обозреть как цели и пределы предмета, так и внутреннее расположение его частей. Восприимчивость к учению в обучающемся нужно возбуждать серьезно и идею предмета глубоко запечатлеть в уме» [14, с. 354]. Психолог Л.С. Выготский также утверждал, что для реализации любого вида учебной деятельности необходимо заинтересовать ею обучающихся, сформировать готовность к ней, сконцентрировать все силы, необходимые для нее так, чтобы

они действовали сами, а преподавателю оставалось только руководить и направлять их деятельностью [1, с.118].

Мы, как и Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова полагаем, что задача преподавателя воспитывать мотивы, т.е. создавать средствами данного предмета основания для вызова соответствующих мотивов [18, с. 19]. Эту же идею А.Н. Леонтьев выразил афористически: « ... для того, чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям» [Цит. по 18, с. 19.]. Мотив (от лат. *moveo* двигаю) – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. В качестве мотива выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы. В случае принятия их человеком они приобретают личностный смысл и побудительную силу [22, с 163].

Задача преподавателя – воспитывать познавательные мотивы, «которые осознаются обучаемыми как жажда знаний, необходимость в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний» (И.А. Зимняя). Система мотивов включает целый перечень: социальные мотивы, выражающиеся в потребности средствами получения предлагаемых знаний выполнить заказ новой социокультурной ситуации; мотивы профессионального достижения, направленные на поиск новых путей наиболее эффективного разрешения актуальных профессиональных проблем, мотивы личностного престижа; познавательные мотивы, направленные на удовлетворение потребности получения новой информации; мотивы творческих достижений; мотивы, направленные на разрешение противоречий, обусловленных несогласованием между индивидуальным опытом студента, внутренними побуждениями его личности и внешними профессионально-образовательными нормами. Перечисленные выше мотивы, выражают осознанное отношение студента к целям и процессу получения знаний, к собственному профессиональному становлению.

Процесс действия мотива и есть мотивация. Именно «мотивацией объясняется выбор между различными возможными действиями, между возможными содержаниями мышления, интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижения его результатов» [21, с. 33].

М.М. Васильева предлагает ряд способов формирования интереса на занятиях по иностранному языку – проведение викторин, олимпиад на иностранном языке, организация переписки с зарубежными сверстниками, т.е. создание условий коммуникации только на изучаемом языке. Автор подчеркивает необходимость учитывать профессиональные интересы и соответственно подбирать учебные тексты [22, с. 41-45].

Стимулируют студентов к изучению языка публикации студенческих работ в сборниках конференций, ежегодное проведение семинара «Диалог

культур» и конференций на базе нашего вуза и на базе колледжей г. Челябинска, а также активное участие студентов в: международных форумах; международных студенческих конференциях в ЧГАКИ, УралГУФКе, УрСЭИ, Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации; конкурсов знатоков европейской культуры, конкурсов эссе; международных конкурсов по немецкому языку «V-м Всероссийский конкурсе «Друзья немецкого языка» («*Freunde der deutschen Sprache*») Номинация: этнографическая », «XIII-й Открытый ЕВРАЗИЙСКИЙ конкурс на лучший художественный перевод (EURASIAN OPEN 2016)», Всероссийский студенческий конкурс сочинений на иностранном языке среди студентов неязыковых факультетов вузов «*Роль иностранного языка в моей будущей профессии*» (Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева) 20.11.2016.

Раскрытие творческого потенциала студентов через использование активных методов обучения (игрового, проблемного, проектного методов, а также метода «*Simulation globale*») позволяет не только овладевать определенными знаниями, но и погружаться в духовный мир страны изучаемого языка, более глубоко и полно постигать различные аспекты ее культуры. Имитируемый при такой форме проведения занятий реальный жизненный процесс увлекает студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности.

Рассмотрим использование метода «*Simulation globale*», разработанного во Франции в конце XX века. «*Simulation*» – речевая деятельность обучаемых, осуществляемая в ситуациях, максимально приближенных к реальным и стимулируемая коммуникативной задачей или проблемой, которые требуют личностного отношения обучаемых к фактам и событиям. Являясь составной частью педагогики воображения («*pédagogie de l'imaginaire*») метод «*simulation globale*» предполагает воображаемое обучаемыми место. Так аудитория превращается во время воображения в *terra incognita*, ресторан, гостиницу, мотель, турбюро и т.д. «*Simulation*» применительно к языку – это воображаемое, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации: изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения и т.д. [6]. Суть данного метода состоит в создании преподавателем фиктивных рамок как пространственных, так и временных, и их заполнении студенческой группой. Могут быть предложены различные рамки: от жилого дома или здания института (на первом курсе обучения) до создания гостиницы, ресторана или кафе, а также развлекательного досугового центра. Франсис Йеш предлагает использовать пространство как реальное место жизни и деятельности персонажей или героев, чтобы осуществить все виды речевой деятельности как в письменной, так и в устной формах. Собирая необходимый материал по теме «*Au restaurant*», выполняя комплекс подготовительных лексико-грамматических упражнений,

предложенных преподавателем, студенты заполняют рамки данного проекта: возникают выдуманные персонажи (менеджер ресторана, метрдотель, администратор зала, официанты, старший и младший повара и т.д.) с их отношениями и проблемами, которые обучаемые выстраивают и пытаются разрешить. Все происходящее носит фиктивный характер, студенты как бы «проигрывают» реальность. Необходимо отметить, что надуманные проблемы и факты вполне могут иметь место в реальной жизни (студенты уже прошли производственную практику), поэтому и возникает чувство почти реальной ситуации, ситуации, приближенной к действительности. Обучаемые переносятся в естественную, почти аутентичную среду. Осуществляется переход от «иллюзии реалей» к «реальности иллюзий». Имитируемый при такой форме проведения занятий реальный жизненный (производственный, социальный, культурный) процесс увлекает студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности. Студенты легче приобретают новые знания, лучше понимают те процессы, в которых участвуют. Необходимо отметить, что в «воображаемых ситуациях» усилен элемент проблемности, конфликтами между точками зрения, позициями участников. Они подразумевают широкое обсуждение проблемы, «конкретного случая» (*case study*), события, принятие решения, достижение консенсуса [6]. Студенты учатся отстаивать свою точку зрения, участвовать в проведении дискуссий и форумов, в которых язык рассматривается как инструмент, средство межкультурной коммуникации.

Данный подход может осуществляться в разных временных отрезках: от нескольких уроков до целого семестра. Этот метод предполагает отказ от традиционных учебников, развитие свободного самовыражения и творчества обучаемого, формирование и развитие подлинно коммуникативной компетенции у обучаемых. Преимущества этой методики в том, что она нацелена на обучаемого как на личность, учитывает его интересы, возраст, положение, субъективный пережитый опыт. Широко используются групповые формы работы, что развивает у студентов умение работать в коллективе. Данная методика предусматривает использование межпредметных связей. Для реализации бизнес-общения по темам: «*A l'hôtel*», «*Au restaurant*», «*Au motel*», «*Au bureau touristique*», «*Dans la salle de réception*», «*A la banque*» необходимы знания таких дисциплин как «Сервисная деятельность», «Страноведение», «Основы ресторанного бизнеса», «Организация и технология гостиничного обслуживания», «Организация международного туризма», «Банковское дело» и т.д.

На основе этого метода можно создать продукты деятельности студентов в виде эссе. Франсис Йеш предлагает следующие виды деятельности: определить этимологию названия гостиницы, ресторана, места, где располагается турбаза, курорт и т.д.; придумать лозунг девиз, бренд; эпизод; описать персонажи; сочинить гимн, застольную песню; описать региональные

обычаи и праздники; описать региональный вид спорта; сформулировать правила, законы и т.д.; составить рецепты национально-региональной кухни; использовать пословицы и поговорки, максимы и цитаты выдающихся деятелей; описать эпизоды жизни; составить рекламу какой-нибудь гостиницы, ресторана, кафе и т.д.

Одним их приоритетных методов обучения является тандем-метод. Существуют две основные формы работы в рамках метода – индивидуальная и коллективная, которые могут интегрироваться одна в другую. Участника индивидуального тандема подбираются тандем-центрами разных стран на основе специально разработанных опросников, учитывающих возраст, мотивацию, место учебы или работы, пол, уровень имеющихся знаний, увлечения и предпочтения. Партнеры по изучению языка совместно определяют цели, содержание и средства взаимообучения. Одни участники тандема предпочитают овладение языком только в ходе неформального общения при посещении различных культурных мероприятий и просмотра фильмов и телепередач, другие же в дополнение к этому посещают языковые курсы и организовывают регулярные занятия взаимообучения друг друга. Тандем-метод – это способ автономного самостоятельного овладения учебным материалом партнерами с разными родными языками, работающими в паре [11]. Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знания [11].

Основными принципами данного метода являются принцип обоюдности и принцип автономии. Принцип обоюдности предполагает, что каждый из участников тандема получит одинаковую пользу от общения, что возможно, если обоими партнерами будет затрачено приблизительно одинаковое время и приблизительно равные усилия на взаимообучение. Принцип личностной автономии основывается на том, что каждый из партнеров самостоятельно несет ответственность в своей части обучения не только за выбор цели, содержания и средств обучения, но и за конечные его результаты [11].

Юрген Вольф полагает, что этот метод необходимо использовать в развитых странах, в которых проживает разноязычное население. Для этих стран характерны высокая мобильность рабочей силы, что приводит к постоянному перемещению населения и свидетельствует о необходимости постоянных контактов между представителями. Использование в преподавании иностранных языков данного метода позволяет преподавателю применять активные методы обучения, расширить кругозор обучаемых при решении разнообразных познавательных задач, развивать инициативность и самостоятельность обучаемых в реализации бизнес-общения на иностранном языке.

Общеизвестно, что при обучении иностранному языку мотивация играет немаловажную роль. Важную роль отводится и преподавателю, который должен умело подобрать к уроку материал, отображающий языковую ситуацию в стране. Важен и характер педагогического воздействия, в частности наличие стимулов и подкреплений. Кроме того, преподаватель способствует успешному приобретению и оцениванию знаний обучаемых.

Мы предлагаем использовать, предложенный Юргеном Вольфом тандем-метод, сущностью которого являются: попытка понимания партнера по общению, который избирается по соответствующим интересам; организация и дидактическая поддержка, которые способствуют успеху в общении. Речь идет об организации занятий, приближенных к реальной коммуникации.

Юрген Вольф представляет широкую палитру возможностей использования данного метода как для детей и подростков, так и для студентов и рабочих (Мадридский вариант):

1. Посредничество с тандем-союзами. На основе тестов выбираются два партнера, у которых общие интересы и примерно одинаковый объем знаний. Они получают методическое введение (установку) и потом организуют свои встречи. Этот метод подходит особенно для преуспевающих со специфическими интересами обучаемых.

2. Тандем-курсы. Часть предложенной программы обсуждается в двух параллельных группах, состоящих из партнеров по общению разных национальностей. В определенные дни группы перемешиваются и тренируются в парах в присутствии преподавателя вначале на одном, затем на другом иностранном языке. Такие бинациональные встречи могут использоваться для проведения дискуссий. У каждого участника есть партнер из другой группы, который поможет ему учиться и общаться. Тандем-курсы могут проводиться в течение семестра или как интенсивный курс обучения.

Юрген Вольф описывает средства обучения (основные и вспомогательные), которые необходимы для ученика и учителя. У обучаемого должен быть учебник, краткие методические указания для того, чтобы избежать грубых ошибок, список разговорных тем для структурирования тандем-встреч. У преподавателя должен быть пакет документов по использованию данного метода.

Рекомендуется проведение занятий-дискуссий с использованием учебной литературы, нововведений и специализированных культурных центров. Основопологающим принципом данного метода является потенциал участников- различных социумов. Все это сопровождается потребностью в быстром освоении иностранным языком как инструментом межкультурной коммуникации с учетом той сферы жизнедеятельности, в которой происходит общение. Обогастит и усилит этот метод использование аудио и видеокассет, дружеской и деловой переписки, обмен преподавателями и обучаемыми. Нами была предпринята попытка повысить мотивацию к изучению иностранного

языка путем разработки интересных увлекательных тематических упражнений [5], упражнений с использованием пословиц и поговорок [7, 8], упражнений, включающих интересный материал регионального характера [10], издания сборника песен для их разучивания на уроках иностранного языка.

В заключение хочется подчеркнуть, что именно мотивация является источником активности и направленности личности на предметы и явления действительности, в результате чего и возникает активность. Мотивация – это своего рода «пружина» процесса овладения иностранным языком, которая обеспечивает его результативность.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Иностр. яз. в шк. – 1981. – № 2. – С. 41-45.
3. Гурвич П.Б., Григорян С.Т. Усиление мотивации учебной деятельности, направленной на овладение лексикой иностранного языка // Иностр. яз. в шк. – 1976. – № 5. – С. 50-55.
4. Жаркова Т.И. Championnat du monde de judo a Tcheliabinsk // Иностр. яз. в шк. – 2015. – № 2. – С.13-19.
5. Жаркова Т.И. Exercices ludiques et jeux a la leçon de français // Иностр. яз. в шк. – 2012. – № 6. – С. 17-19.
6. Жаркова Т.И. Метод «Les simulations globales» на уроке французского языка // Иностр. яз. в шк. – 2012. – № 3. – С. 67-70.
7. Жаркова Т.И. Oural, mon pays natal. Учебное пособие по краеведению для старшеклассников и абитуриентов на французском языке. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1999. – 111 с.
8. Жаркова Т.И. Proverbe ne peut mentir. Сборник пословиц и поговорок на французском языке. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 2002. – 108 с.
9. Жаркова Т.И. Rendez-vous avec la chanson française. Сборник песен на французском языке. – Челябинск: Изд-во «Факел», 1998. – 224 с.
10. Жаркова Т.И. Utilisation des matériaux régionaux à la leçon de français // La langue française. – 2012. – № 10 (291). – Р. 20-22.
11. Жаркова Т.И., Жаркова А.Ф. Использование тандем-метода при обучении иностранному языку // Молодежь в науке и культуре XXI века: материалы междун. науч.-творч. форума. 2-3 ноября 2009 г. / ЧГАКИ. – Челябинск, 2009. – С. 388-390.
12. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
13. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Университеты, общество знания и парадоксы образования // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 106-126.

14. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Под ред. А.И. Пискунова и др. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.132
15. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965. – 572 с.
16. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
17. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования. – Мн.: Лексис, 2003. – 184 с.
18. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
19. Сороковых Г.В., Жаркова Т.И. Специалист современного иноязычного образования: теория и практика профессиональной подготовки: Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ППРО, 2011. – 284 с.
20. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высш. шк., 1989. – 234 с.
21. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – В 2-х т. / Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1976. – 392 с.
22. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2 000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.
23. Kleppin K. Motivation. Nur ein Mythos? // Deutsch als Fremdsprache. – 2002. – № 39 (1).

РАЗДЕЛ 9. МОТИВАЦИЯ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ (С.В. Михайлова)

В рамках нового педагогического мышления основным смыслом педагогического процесса, его целью становится личность, ее интеллектуальное развитие, физическое и нравственное совершенствование через содержание образования, учебную деятельность, субъект-субъектные отношения, переход от авторитаризма к фасилитации, интегративному подходу от технологий, ориентированных на воспроизводство знаний к технологиям личностно-ориентированного развивающего обучения.

Из системы дидактических принципов, используемых в современной педагогике, исследователи выделяют как особо важные для формирования культуры принципы – *гуманизации, интеграции, научности, непрерывности, систематичности, прогностичности и т.д.* [6, 7]. Важнейшую роль среди указанных принципов играет принцип *интеграции*. Он обеспечивает взаимосвязанное воздействие обучения и воспитания на развитие личности, взаимодействие всех остальных принципов, заложенных в систему образования, и раскрывается через содержание и действие каждого из них. Кроме того, он

обеспечивает взаимодействие разных видов знаний и технологий обучения в формировании базовых элементов культуры.

Предъявляемые к системе знаний требования не могут быть выполнены в рамках отдельных учебных дисциплин, формирующих частнонаучные картины мира. Для понимания и осознания всего перечисленного необходим синтез как научного, так и ненаучного знания, логического и внелогического, наличие специальных учебных дисциплин, в содержании которых этот синтез нашел бы наиболее полное и глубокое отражение.

Становление мировоззрения личности и ее культуры происходит в процессе деятельности в результате интерференции природных задатков, внутреннего психофизиологического состояния, факторов социоприродной среды и имеет индивидуальный характер.

Деятельность как специфическая форма отношения человека к окружающему миру, ее структура, содержание и функции проанализированы еще в трудах К. Маркса. Ее содержание составляет освоение реального и виртуального мира с целью удовлетворения потребностей. Она является проекцией мировоззрения и культуры индивида, реализованной на практике [2].

Любая *деятельность как система* многоаспектна и интегративна, имеет внутреннее строение и состоит из взаимосвязанных элементов – отдельных деятельностей и составляющих их действий и операций. Говоря о деятельности, можно отметить, что она связывает между собой объект и субъект, являясь формой активного отношения между ними. Целью этого отношения является преобразование объекта деятельности. Таким образом, деятельность – это обоюдный процесс влияния человека на окружающий мир и окружающего мира на человека. Всякая деятельность и составляющие ее действия имеют цель и мотивы. Так, рассматривая структуру деятельности, А.Н. Леонтьев отмечает, что всякое действие, входящее в состав деятельности, «побуждается ее мотивом, но является направленным на цель», далее автор отмечает, что деятельность – это не простая сумма действий, что человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цели действий, иначе говоря, деятельность – это целостное единство отдельных действий [2]. Ценным личностным образованием студента является познавательная активность, которая влияет на продуктивность деятельности.

Как целенаправленный процесс деятельность неразрывно связана с психикой человека и является функцией мозга. В работах А.Н. Леонтьева представлено психологическое строение деятельности, имеющее следующие компоненты: *потребность – мотив – цель – условия достижения цели*. При этом единство цели и условий ее достижения составляют *задачу*, выполнение которой связано с отдельными действиями и операциями. В.В. Давыдов в структуру деятельности включает еще и средства ее решения [2]. Формирование деятельностной сферы личности связано с воспитанием потребностей, мотивов, отношения, интересов, то есть тех компонентов, которые определяют

направленность личности. Мотивация же деятельности определяет поведение человека, его начало, направленность и активность. В современной психологии термин «мотивация» используется в двух значениях: в структурном – для обозначения системы факторов, детерминирующих поведение (потребности, мотивы, цели, стремления, намерения) и в динамическом – как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

В концепциях классической психологии мотиватором деятельности являются потребности. Потребности человека, согласно Маслоу, представляют пирамиду, в основании ее находятся органические потребности. Взросление личности сопровождается переходом на потребности более высокого уровня. Мотиватором деятельности человека выступает смысл и смысловые универсалии – общечеловеческие ценности, среди которых выделяются ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения. Стремление к поиску и реализация смысла своей жизни – это мотивационная врожденная тенденция, присущая всем. Она будет основным двигателем поведения и определяет характер деятельности человека. Самореализация и самоактуализация личности по В. Франклу лишь побочный продукт осуществления смысла [2].

Характер потребностей и ценностные ориентации человека определяют мотивы его поведения и деятельности. Мотивы же в свою очередь, образуют иерархическую систему – мотивационную сферу личности. Современная наука уделяет огромное внимание разработке форм, методов и приемов мотивации деятельности учащихся и студентов. Некоторые исследователи выстраивают совокупность мотивов в виде пирамиды, распределяя их на неосознанные и осознанные. Неосознанные мотивы проявляются в сознании в виде эмоций и личностных смыслов, а также в виде переживания повышенной субъективной значимости предмета, действий или событий, оказавшихся в поле ведущего мотива. Осознанные же мотивы заключаются в целеполагании. В данном случае цель деятельности выступает как идеал, образ желаемого результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия. Этот идеал связан с пониманием и осознанием необходимости подстроить свое поведение и деятельность к процессам протекающим извне. Способность индивида осуществить этот идеал деятельности на практике, реализация его в конкретных условиях является главным показателем уровня культуры индивида.

Физическая культура, как процесс имеет в качестве своей отличительной особенности, прежде всего то, что ее специфическую основу составляет двигательная активность человека, целесообразно направленная на развитие или сохранение показателей. Содержание и форма этого процесса в различные периоды естественно изменяются в зависимости от закономерностей возрастного развития, динамики условий жизни и деятельности, содержания самого процесса.

Физическая активность человека трактуется как деятельность индивидуума, направленная на достижение физического совершенства, и отражает ценностно-мотивационное отношение человека к физической культуре. Чем более свободна физическая активность, тем богаче и ярче отражает она особенности действующего человека, тем разнообразнее и эффективнее становятся способы этой деятельности, обуславливая новые этапы, новые процессы ее развития в то же время объективные закономерные связи, существующие между условиями физической активности, целью и средствами достижения, с одной стороны, а также объективные законы общественной жизни – с другой, накладывают существенные ограничения на свободу этого выбора.

Физическая культура прямо и опосредованно охватывает такие свойства, качества, ориентации личности, которые позволяют ей развиваться в гармонии с культурой общества, достигать гармонии знаний и творческого действия, чувств и общения, физического и духовного, разрешать противоречия между природой и производством, трудом и отдыхом, физическим и духовным. Достижение личностью такой гармонии обеспечивает ей социальную устойчивость, продуктивную включенность в жизнь и труд, создает ей психический комфорт. Поскольку общая культура личности отражает широту овладения ценностным содержанием духовной и материальной культуры, степень приобщения личности к созданию их ценностей, готовность и способность к их продуцированию, то профессиональная культура личности по существу отражает проявление общей культуры в специфических условиях профессиональной деятельности. Физическая культура выступает как составная часть общей и профессиональной культуры студента, как важнейшая качественная динамичная характеристика его личностного развития, как фундаментальная ценность, определяющая начало его социокультурного бытия, способ и меру реализации сущностных сил и способностей [1].

Физическая культура представлена в вузах как учебная дисциплина и важнейший базовый компонент формирования общей культуры молодежи. Она способствует гармонизации телесно-духовного единства, обеспечивает формирование таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие, физическое совершенство студенческой молодежи. Понимание физической культуры личности студента как ценности может стать действенным фактором формирования резервов различных видов физической культуры, формирования прогрессивных тенденций в развитии общественного мнения и потребностей в освоении ценностей физической культуры. Рассматривая проблему физической культуры личности как базовой части общечеловеческой культуры можно отметить, что она обладает большим потенциалом в формировании всесторонне развитой личности. Целостность человеческой личности, проявляется, прежде всего, во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сил организма. Гармония

психофизических сил организма повышает резервы здоровья, создает условия для творческого самовыражения в различных областях нашей жизни. Формирование физической культуры личности студента представляется как воспитание у него потребностей, мотивов и интересов к ценностям физической культуры и к систематическим занятиям физической культурой. Приобщение человека к физической культуре в целом и к здоровому образу жизни в частности следует начинать с формирования, прежде всего, мотивации здоровья. Личность в данном случае выступает как система социально значимых качеств, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности [2; 8]. Структура, характеризующая срез сознания личности, имеет целый набор элементов: потребности, интересы, цели, мотивы, ожидания, ценностные ориентации, установки, диспозиции. Все эти элементы находятся в определенной зависимости. Это то, что формирует и определяет готовность к тому или иному поведению, а также к его регуляции и саморегуляции. Существуют внутри личностные мотивационный и диспозиционный механизмы.

Мотивационный механизм включает в себя взаимодействие потребностей, ценностных ориентаций и интересов, конечным результатом, которого является их преобразование в цель личности. Потребности как внутренние нужды человека в определенных состояниях можно разделить на биологические, социальные и личностные. Биологические направляют деятельность человека на обеспечение нужд организма, социальные на контакты с другими людьми, а личностные стимулируют поддержание человеком своей психической самостоятельности и обособленности. Таким образом, физическая культура выступает и как социальная и как личная потребность. Потребности и интересы, отражаясь в сознании людей, преломляясь через ценностные ориентации, приводят к формированию конкретных внутренних побудителей действия, которые принято называть *мотивами действия*.

Существует множество определений мотива. Большинство ученых (С.С. Коровин, М.Г. Рогов, В.В. Пятков и др.) определяют мотив как субъективное отношение человека к своему поступку, сознательно поставленную цель, которая направляет и объясняет его поведение [3; 6; 7]. Мотив – это нечто, что находится внутри человека и во внешней среде, которое его побуждает к некоторым действиям или бездействию. Таким образом, *мотивация* – это процесс сознательного выбора личностью того или иного типа поведения. В значительной мере мотивы поведения личности обуславливают интересы. Поведение в сфере здоровья является главным образом результатом общепринятой деятельности, не требующей приложения особых усилий и обусловленной существующими в обществе социальными нормами [8]. Также важным элементом структуры личности и регулятором ее поведения являются ценностные ориентации. Они отражают направленность личности на определенные ценности, предпочтительное отношение к тем или иным из них.

В системе жизненных ценностей индивида здоровье как базовая ценность занимает, согласно отечественным исследованиям, 3-4 место после семьи и работы [10, с. 54-57].

Здоровье заняло высокое место в структуре ценностей потому, что, будучи качественной характеристикой личности, оно способствует достижению многих целей и различных потребностей человека. Характер ценности здоровья связан и с тем, что у большинства населения страны идет эксплуатация здоровья как наиболее доступного ресурса, а у молодежи нередко и единственного. При этом, важнее ценность здоровья, как средства достижения жизненных целей, чем как средства жить долго и полноценно.

Мотивация может рассматриваться и как воздействие на поведение человека для достижения личных групповых и общественных целей. При выборе форм и методов мотивации, прежде всего, необходимо учитывать мотивы людей, т.е. то, что вызывает их действие. В течение жизни человек проходит через разные возрастные мотивации, т.е. в каждом возрастном периоде решающими становятся соответствующие возрастным интересам мотивы здорового образа жизни. Выбор той или иной мотивации определяется не столько содержанием деятельности, сколько принципами обучения, национальными традициями и культурой. Забота о здоровье и его укрепление должны быть ценностными мотивами, формирующими, регулируемыми и контролирующими образ жизни человека. По мнению ряда авторов (И.И. Соковня-Семенова, В.П. Казначеев), и мы с ними согласны, никто и ничто не может заставить человека вести здоровый образ жизни, если им не управляет осознанная мотивация [4; 5].

Феномен физической культуры личности студента позволяет представить ее как интегральное качество личности, как условие и предпосылку эффективной учебно-профессиональной деятельности, как обобщенный показатель профессиональной культуры будущего специалиста и как цель личностного саморазвития и самосовершенствования [1]. В процессе формирования физической культуры личности представлены социокультурные, общепедагогические и личностные творческие противоречия, разрешение которых выступает источником ее самовыдвижения и развития. Социокультурные противоречия фиксируют несоответствие между состоянием культуры общества, условиями социокультурной среды и функционированием физической культуры. В процессе физического воспитания студент актуализирует лишь те ценности физической культуры, которые приобретают для него жизненный и профессионально необходимый смысл. На этой основе в его сознании формируется образ культурной личности как совокупность целей, идей, установок, корригирующих индивидуальный опыт культурной практики и связанные с ними переживания, убеждения, связи и отношения.

Процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом – это не одномоментный, а многоступенчатый процесс: от первых

элементарных знаний гигиены до глубоких психофизиологических знаний теории и методики физического воспитания и интенсивных занятий спортом.

Мотивация к физической активности – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Выделяют следующие основные группы мотивов к занятиям физической культурой:

- Оздоровительные мотивы. Наиболее сильной мотивацией у молодежи к занятиям физической культурой выступает возможность укрепления своего здоровья и профилактики заболеваний.
- Двигательно-деятельностные мотивы. Выполнение физических упражнений повышает эффективность релаксации больше, чем пассивный отдых, кроме того наблюдается и удовольствие от самого процесса занятий физическими упражнениями.
- Соревновательно-конкурентные мотивы. Данная мотивация основана на стремлении человека улучшать свои достижения.
- Эстетические мотивы. Мотивация выражается в улучшении внешнего вида и впечатления, производимого на окружающих.
- Коммуникативные мотивы. Совместные занятия физической культурой и спортом способствуют улучшению коммуникации между социальными и половыми группами.
- Познавательные-развивающие мотивы. Стремление человека познать свой организм, свои возможности, а затем их улучшить лежит в основе данной мотивации.
- Творческие мотивы. Занятия физической культурой предоставляют разнообразные возможности для творческого развития личности.
- Профессионально-ориентированные мотивы. Группа данной мотивации ориентирована на развитие профессионально значимых качеств с помощью средств физической культуры.
- Административные мотивы. Занятия физической культурой обязательны в высших учебных заведениях, своевременная сдача зачетов, избежание конфликта с преподавателем и администрацией побуждают студента заниматься физической культурой.
- Психолого-значимые мотивы. Занятия физической культурой положительно влияют на психическое состояние студента, так как предупреждают развитие стресса, снимают напряжение и восстанавливают психическую работоспособность.
- Воспитательные мотивы. Занятия физической культурой и спортом развивают у студента навыки самостоятельности и самоконтроля.
- Статусные мотивы. Повышение личностного статуса при возникновении конфликтных ситуаций, а также увеличение потенциала жизнестойкости в экстремально-личностных конфликтах

активизирует участие молодежи в физкультурно-спортивной деятельности.

- Культурологические мотивы. Мотивация приобретается под воздействием средств массовой информации, социальных институтов и т.д.

В реализации содержания образования принципиально важно формирование у студентов установки на активное погружение в пространство физической культуры с многообразием ее ценностей. Это возможно если обеспечивается мотивационно-ценностное отношение к предлагаемым программам индивидуальной и коллективной физкультурной деятельности.

При организации и проведении физической культуры в вузе весь процесс можно разбить на несколько этапов:

- психолого-педагогический – предназначен для формирования значимых мотивов, чтобы подтолкнуть студента к работе над собой;
- практический– это обучение методам и приемам работы над собой в плане физического воспитания, овладение методикой самостоятельных занятий;
- стимулирующий – этап создания условий для дальнейшего стимулирования студентов в процессе физических занятий;
- контрольно-коррекционный – этап, где осуществляется контроль за физическим состоянием, идет постановка новых целей [9].

На первом этапе студенты должны активно включиться в процесс осознания необходимости работы над собой в физическом плане, при этом физическое самовоспитание рассматривается как важнейшая составляющая становления физической культуры студента. Психолого-педагогическим механизмом включения студентов в процесс физического самовоспитания будет его готовность, представляющая интегральное психическое состояние личности и включающее в себя интеллектуальный, психологический и деятельностный компоненты.

На втором этапе решаются такие задачи, как показ сущности физического самовоспитания в тесной взаимосвязи с духовно-нравственным развитием личности, знакомство с физическим самовоспитанием как важным и необходимым средством физического самосовершенствования.

Третий этап должен представлять собой систему стимулирования (можно предложить разработку рейтинга студента). Стимулирование представляет собой целенаправленный процесс по развитию лучших, социальноценных свойств личности и категорическому запрещению самому себе дурных поступков и даже помыслов. Простым, но весьма эффективным способом стимуляции деятельности личности является метод положительного подкрепления. Однако не всегда положительное подкрепление должно быть регулярным, эпизодическое его применение более эффективно. Также может

применяться метод разумногосамопринуждения. Данный метод вырабатывает у человека привычку, а потом и потребность выполнять неизбежное сразу, в разумные сроки. Непрост, в применении, метод самоанализа (самонаблюдения), но постоянный контроль за собой необходим.

На четвертом этапе студент уже умеет конструировать процесс физического самовоспитания, владеет приемами его, развивает способности умения самоуправления и саморегуляции, ставит новые цели [9].

Итоговым результатом физической культуры в высшей школе должна явиться профессиональная физическая культура личности, под которой можно понимать специфическое и динамическое личностное состояние, отражающее осознанную потребность (мотивацию) человека в присвоении и распространении ценностей физической культуры, включенность в физкультурно-спортивную деятельность по направленному использованию ценностей физической культуры для удовлетворения социальных и личностных потребностей, развития системы способностей (в социальном, физическом и психическом аспектах) [3, 4, с.106-109]. Именно это личностное состояние – один из основных факторов комфортного жизнеобеспечения и безопасности личности, ее успешной социализации, дальнейшего профессионального роста. При этом отметим, что активному воздействию образовательной деятельности насубъекта присуща ситуация, при которой личность реализует свободу выбора, своеобразие своего образовательного пути, в результате которого преобразует свою культурную идентичность. Лишь в этом случае личность воспринимает образование как составляющую собственного стиля жизни, может образовывать себя сама, поднять образование до целей личностного роста.

Литература

- Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/1996№1/p27-32.htm> (Дата обращения: 03.2016).
- Игнатов С.Б., Михайлова С.В., Мухина, О.Б. Теоретико-методологические основы формирования личности учащихся.//Современные стратегии развития физической культуры, спорта и оздоровительных технологий: материалы Международной научно-практической конференции. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2013. – С.109-120.
- Коровин С.С. Профессиональная физическая культура и формирование личности: монография / С.С. Коровин, В.А. Кабачков. – Оренбург: Изд.-во ОГПУ, 1998. – 259 с.
- Михайлова С.В. Личностное развитие физической культуры студента как результат гуманитарного образования // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – Австрия, Вена. – 2014. – № 5. – С.104-109.

- Михайлова С.В. О мотивации студентов к занятиям физической культурой // XI Васильевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции «Ценности и интересы современного общества». – М.: Изд-во РГТЭУ, 2012. – С.460-468.
- Пятков В.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре: на материале педвузов: дис...канд. пед. наук. – Сургут, 1999. – 184 с.
- Рогов М.Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: дис.... д-ра псих. наук. – Казань, 1999. – 349 с.
- Смелзер Н. Основные составляющие общества / Н. Смелзер // Социология. – М.: Феникс, 1998. – С.40-270.
- Тихонова Т.К. Формирование готовности студентов вуза к физическому самовоспитанию: дис...канд. пед. наук. – М., 2000. – 154 с.
- Юдин Б.Г. Здоровье: Факт, норма, ценность / Б.Г. Юдин // Мир психологии. – 2000. – № 1 (21). – С. 54-67.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Жизнь и есть образование,
и теория образования есть в сущности теория жизни.*

С.И. Гессен

Современная образовательная ситуация в России требует превращения высшей школы в институт создания культуры как развивающейся системы духовных ценностей, технологий и творчества. Образование – процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностным отношением к миру; необходимое условие деятельности личности и общества по сохранению и развитию материальной и духовной культуры. Основной путь получения образования – обучение и самообразование [3, с. 47]. Образование видится в образе двигателя модели общества XXI в. – «общества знаний», для которого приоритетными выступают инвестиции в человеческий капитал – наиболее ценный ресурс [1, с. 114]. Согласно Жаку Делору, на современном этапе образование должно превратиться

в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия [2, с. 7]. Другими словами, образование является средством построения человеком своей траектории, своего образа в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые он себе выбрал.

Общеизвестно, что обучение должно строиться с учетом интересов обучаемых, а также с их жизненными потребностями. Только тогда обучение дает наилучшие результаты. Задача педагогов внимательно следить за развитием интересов студентов, ставить им проблемы, посильные для понимания и разрешения. Обучаемые, в свою очередь, приобретают новые, полезные для себя знания, которые они смогут использовать в их будущей профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что чрезвычайно важными сегодня становятся профессиональная компетентность, профессиональная мобильность будущего специалиста в сфере финансов и экономики. Природа этих качеств такова, что они, являясь продуктом усвоения профессиональных знаний и способов действий, проявляются в виде его профессиональной самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гранин Ю. Образование в контексте глобализации // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 112-116.
2. Делор Ж. Образование: Необходимая утопия (доклад ЮНЕСКО) // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3-24.
3. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 13. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2004. – 256 с.

ТЕЗАУРУС

Акт речи – элементарная единица коммуникации, сохраняющая все ее особенности. Акт речи ограничен передачей сообщения при помощи языка от одного коммуниканта к другому, поэтому иногда об акте речи говорят как о речевом произведении, имеющем определенную целевую направленность. В акте речи следует различать источник, получателя, речевое произведение и речевую ситуацию. Особенности акта речи должны учитываться при ситуационном подходе к обучению устной речи (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Антиципация (лат. *anticipatio* от *anticipo* – предвосхищаю) – предвосхищение, заранее составленное представление о чем-либо; в другом смысле – преждевременное наступление какого-либо явления, события, действия и т.п.

Аутентичные материалы (англ. *Authentic materials*) – материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним

относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др. (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Базовое образование – единый государственный минимум-оптимум общего образования, основа для дальнейшего общего образования более высокого уровня и специального профессионального образования. Базовое образование призвано обеспечить решение двух задач: а) дать обучающимся базовые знания об окружающем мире, о самом себе, своих способностях и возможностях; б) сформировать способность и потребность обоснованно строить свои жизненные планы (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Балл – количественное выражение результата оценивания (Е.А. Сорокоумова).

Вербальное общение – форма социального взаимодействия посредством языка (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Вербальные опоры – слова, словосочетания, предъявляемые для создания благоприятных условий речевой деятельности (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Внутренняя мотивация – процесс, при котором обучающийся сам заинтересован в обучении, т.е. он учится по собственной инициативе, исходя из личных побуждений (К. Kleppin).

Внутренняя мотивация – потребность в чувстве уверенности в своих силах и намерениях. На внутреннюю мотивацию влияют следующие условия или ситуации: 1) внутренняя мотивация снижается при переходе причин (условий, событий), вызвавших эту мотивацию, от внутренних к внешним; 2) внутренняя мотивация увеличивается с усилением уверенности человека в своих силах; 3) положительная обратная связь (одобрение или похвала) усиливает внутреннюю мотивацию у мужчин и снижает у женщин, ибо контролирующий аспект положительной обратной связи играет для женщин большую роль, чем для мужчин [E. Deci].

Воспитательные цели обучения – формирование у учащихся системы моральных ценностей, оценочно-эмоционального отношения к миру. Достижение воспитательных целей зависит прежде всего от личности преподавателя, его личного примера. При обучении иностранному языку достижению воспитательных целей способствует также внеклассная работа, содержание учебного материала, комментариев учебника или учителя (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Вторичная языковая личность – совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной»

(концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку новую для него социальную действительность (Н.Д. Гальскова).

Глобализация – процесс вовлечения национальных культур в качественно новое мировое единство, по самой своей природе являющееся транснациональным, лежащим поверх границ отдельных государств, наций, цивилизаций и имеющие свои собственные, качественно специфические принципы функционирования (В.С. Глаголев, Н.И. Бирюков, Н.Н. Зарубина и др.).

Глобализация – это не один процесс, а сложное сочетание целого ряда процессов. Развиваются они противоречиво или даже в противоположных направлениях... Глобализация охватывает не только экономическую, но и политическую, технологическую, культурную сферы... Глобализация сегодня – не случайное явление в нашей жизни. Это изменение самих ее основ, что теперь и есть наш образ жизни. (Э. Гидденс).

Глобализация – это не зависимость одних от других, а система взаимозависимости всех субъектов. Она вводит человечество в эру уникальной, планетарной цивилизации, которая вместе с тем дает возможность всем достичь гигантской поступи и ставит перед всеми невероятно сложную задачу – как сохранить свое культурное наследие и приспособить его к новой реальности (П. Рикер).

Глобализация – разобщает не меньше, чем объединяет, она разобщает, объединяя, – расколы происходят по тем самым причинам, что и усиление единообразия мира (З. Бауман).

Глобализация – процесс, изменяющий сущность социальных институтов современного общества, в контексте которых осуществляются межкультурные взаимодействия (В.С. Глаголев, Н.И. Бирюков, Н.Н. Зарубина и др.).

Глобализация – процесс преодоления отчуждения как экономики любой страны от мировой экономики, так и жизни отдельного человека от жизни человеческого рода в целом, поэтому характеризуется процессами становления и гармонизации многомерного мира во всех формах проявления (Н.В. Бордовская).

Глобализация – процесс интеграции человечества в единое целое, характеризует новую эпоху развития человечества – эпоху глобального мира (М.М. Акулич).

Глобализация – одна из форм перераспределения интеллектуальных и профессиональных ресурсов, способ аккумуляции профессионального интеллекта в той стране, которая не только в нем остро нуждается, но и которая за счет своих материальных ресурсов способна предоставить ему лучшие условия существования и воспроизводства (А.И. Турчинов).

Глобальное образование – образование, которое должно давать каждому учащемуся знания, умения и систему взглядов, необходимые для того, чтобы стать гражданами, обладающими чувством ответственности за свое общество

во все более усложняющемся и взаимозависимом глобальном мире. Понятие «глобальное образование» впервые было введено в США и раскрывалось как становление такой системы образования, которая должна воспитывать конкурентоспособность у учащихся и учить их защите национальных интересов США (И.А. Тагунова).

Говорение – продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, посредством которого совместно с аудированием осуществляется устное речевое общение. Содержанием говорения является выражение мыслей, передача информации в устной форме.

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное общение (Е.И. Пассов).

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Говорение, или экспрессивная речь, – сложный многогранный процесс, позволяющий осуществлять, вместе с аудированием, устное вербальное общение. Предметом говорения выступает мысль как отражение в сознании человека связей и отношений реального мира. Следовательно, в деятельность говорения входит выражение мысли. Б.В. Беляев считает, что владеть иностранным языком значит владеть иными способами и средствами выражения мысли (Г.В. Рогова).

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с *аудированием*) осуществляется устное *вербальное общение*. Говорение может быть контактным и дистантным. В первом случае общение осуществляется между его участниками непосредственно, а во втором случае – опосредованно, т.е. на расстоянии. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. В большинстве методов обучения говорение является одной из основных целей обучения языку. Различают инициативное (активное) говорение (или инициативная речь), *реактивную* (ответную) речь, *репродуктивную* (стохастическую) *речь*. Психологическая структура акта говорения включает четыре фазы:

1) побудительно-мотивационную, в которой проявляется потребность человека в общении под влиянием определенного *мотива* и при наличии определенной цели высказывания;

2) аналитико-синтетическую, представленную в виде свернутых умственных действий по программированию и формулированию мыслей (здесь функционирует механизм внутреннего оформления высказывания, обеспечивающий выбор слов и грамматическое прогнозирование);

3) исполнительную – звуковое и интонационное оформление мысли (на нач. этапе обучения переход от программы высказывания к ее исполнению происходит через родной язык);

4) контролирующую, задача которой – сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению; контроль предполагает наличие у говорящего эталона, формирующегося в результате языковой практики и сличения собственной речи с эталоном.

Для обучения говорению предназначены специальные упражнения, подразделяющиеся на *подготовительные* и *речевые*. Навыки и умения неподготовленной речи, ее *реактивность*, спонтанность вырабатываются в диалоге; навыки и умения подготовленной речи с ее инициативностью, логичностью, последовательностью в монологе (А.Н. Щукин).

Готовность – это согласие сделать что-нибудь, состояние при котором все сделано, все готово для чего-нибудь. В одном из фундаментальных справочных изданий «Российской педагогической энциклопедии» рассматривается готовность к школьному обучению, которое понимается как совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению и включает мотивационный, волевой, умственный, коммуникативный и речевой компоненты (С.И. Ожегов).

Грамматика – (от греч. *gramma* – письменный знак, черта, линия) – 1. Система объективно действующих в языке правил изменения слов, образования словоформ и соединения слов в словосочетания и предложения. 2. Раздел лингвистики, содержащий учение о формах словоизменения, о строении слов, видах словосочетаний и типах предложений (Э.Г. Азимов).

Гуманизация (от лат. *humanus* – человеческий) – такая организация учебного процесса, при котором знания имеют личностный смысл, а сам ученик сохраняет свою самобытность в процессе обучения.

Гуманизация образования – ориентация процесса обучения на развитие и саморазвитие личности, на приоритеты общечеловеческих ценностей, на оптимизацию взаимодействия личности и социума. Направлена на создание таких форм содержания и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное раскрытие индивидуальности учащегося – его познавательных интересов, личностных качеств (Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов).

Гуманизация образования – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, ориентированных на совершенствование личности. Проблема гуманизации выступает как задача общецивилизованного, общечеловеческого значения, как условие решения глобальных проблем

современного человеческого социума
(Филатов).

(Д.В. Чернилевский, О.К.

Гуманизация образования – это путь к очеловечиванию всей системы общественных отношений, совершенствованию культурного, духовного облика личности, это формирование социальных способностей человека в широком смысле, т.е. его способности быть общественным существом – жить в обществе по нравственным нормам, вступать в широкий круг общественных связей, сохранять и приумножать свои способности к творческой деятельности, совершенствованию своей личности. Категория «гуманизация образования» включает в себя понятие «гуманизацию» как одно из многих направлений гуманизации образования. Гуманизация же – это широкая культурная подготовка, необходимость которой осознается сегодня во всем мире. Гуманизация образования означает переход от технократической модели образования к образованию культурно нагруженному, культурно детерминированному (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Гуманизм – это мировоззренческий комплекс, включающий и нормирующий следующие духовные ценности: 1) разум, творчество и знание; 2) свобода самореализации; 3) альтруизм (бескорыстное человеколюбие, социальная справедливость и ответственность); 4) толерантность (гуманность, плюрализм, отказ от насилия); 5) благоговение перед культурой и природой (А.В. Соколов).

Гуманизм педагогический – ценностное взаимоотношение участников педагогического процесса.

Гуманитаризация (от лат. *humanitas* – духовная культура) – приобщение человека к духовной культуре, творческой деятельности, вооружение его методами научного поиска, среди которых особую роль играют эвристические (исследование неизвестного) приемы и методы научного познания.

Гуманитаризация образования – акцент на гуманитарные науки в учебном процессе (Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов).

Гуманность – внимание к человеку, уважение к человеческой личности, понимание человека как высшей ценности (С.С. Татарченкова).

Гуманный педагогический процесс – процесс, дарящий ребенку жизненный смысл, процесс, который несет в себе неисчерпаемый источник мотивов, побуждений, вдохновений, творчества (Ш.А. Амонашвили).

Деловая игра – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Проведение деловой игры представляет собой развертывание игровой деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику производства. Деловые игры относятся к активным методам обучения; учащиеся в ходе игры анализируют заданные производственные условия и принимают оптимальные

решения, выбирают наиболее целесообразный технологический процесс, решают экономические проблемы и т.п. (С.М. Вишнякова).

Деятельностная основа обучения – принцип, согласно которому осознание учащимися лингвистических явлений и овладение ими языковыми средствами происходит через овладение учениками познавательными и речевыми действиями в процессе решения определенных когнитивных и коммуникативных задач (А.В. Щепилова).

Деятельностный подход – методологическое направление, рассматривающее исследуемый объект не с точки зрения элементов его составляющих (системный подход), а исходя из единиц целого. В методике преподавания иностранных языков такими единицами являются упражнения, система упражнений или урок, система уроков, включающих все существенные признаки обучения в целом, т.е. цели, содержание, методы и средства обучения.

Диалог – форма речи, при которой коммуниканты непосредственно обмениваются репликами (И.Н. Жукова, М.Г. Лебедеко).

Диалог – попеременный обмен мнениями (включая мимику и жесты) по поводу единого предмета обсуждения с целью развития представлений по теме. В основе диалога лежит проблема: в диалоге сопоставляются, дополняются, уточняются различные точки зрения, аспекты рассмотрения данной проблемы. При этом происходит «мягкая проблематизация» и противопоставление разных точек зрения, нет их столкновения, а скорее – взаимонаращивание, взаиморазвитие исходных представлений. Виды диалога: внутренний (например, исповедь), критический (выявление проблем, анализ породивших их причин и пр.), сократический (эвристическая беседа) (А.Г. Чернявская).

Диалог культур – сопоставительное гуманистически ориентированное соизучение иноязычной и родной культур.

Диалог культур – это живое взаимное общение между собеседниками, группами, обществами, представляющими разные культуры и разные уровни их развития. Диалог позволяет каждому осознать, что его собственное существование не является единственно возможным, что каждый человек может значительно полнее и быстрее развиваться за счет обмена культурными ценностями, познания связей культур, осмысления степени своего культурного развития. На основе философской идеи диалога культур создана новая технология обучения – школа диалога культур (ШДК). В ее основе лежит погружение ученика в различные исторические культурные пласты, освоение способов мышления человека в различные исторические эпохи, формирование способности к межкультурному общению, диалогу (А.Я. Найн).

Диалог культур – это живое взаимное общение между собеседниками, группами, обществами, представляющими разные культуры и разные уровни их развития. Диалог позволяет каждому осознать, что его собственное существование не является единственно возможным, что каждый человек может значительно полнее и быстрее развиваться за счет обмена культурными

ценностями, познания связей культур, осмысления степени своего культурного развития. На основе философской идеи диалога культур создана новая технология обучения – школа диалога культур (ШДК). В ее основе лежит погружение ученика в различные исторические культурные пласты, освоение способов мышления человека в различные исторические эпохи, формирование способности к межкультурному общению, диалогу (А.Я. Найн).

Диалогическая речь – процесс непосредственного речевого общения, характеризующийся поочередно сменяющимися одна другую репликами двух или более лиц. Собеседники выступают попеременно в роли говорящего и слушающего.

Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного речевого общения, характеризующийся поочередно сменяющимися одна другую репликами двух или более лиц (И.Л. Колесникова, О.А. Долгина).

Диалогическая речь как форма устноречевого общения – сочетание устных высказываний последовательно порождаемых двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения, которое характеризуется общностью ситуации и речевых намерений говорящих (В.Л. Скалкин).

Диалогическое единство – единица обучения диалогической речи. Две (или более) смежные реплики, взаимосвязанные по содержанию и по форме (с помощью лексико-грамматических и ритмико-интонационных средств). В методических целях диалогические единства классифицируются по количеству и характеру реплик.

Дискуссия – обсуждение спорного вопроса, обмен мнениями, идеями между двумя и более лицами, цель которого обнаружить различия в понимании вопроса и прийти к единой точке зрения (П.К. Бабинская).

Дискуссия – метод обучения, направленный на развитие критического мышления и коммуникативных способностей; предполагающий целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, направленный на согласование противоположных точек зрения и приход к общему основанию. В основе дискуссии лежит противоречие, которое отражает противоположные взгляды участников на один и тот же предмет обсуждения (А.Г. Чернявская)

Знания – результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. На основе З. Вырабатываются навыки и умения (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Зона ближайшего развития – процесс психического развития, который проходит ребенок в условиях сотрудничества со взрослыми и с их помощью (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная).

Инициативная речь – то же, что *активная речь*. Речь, требующая программирования и исходящая не из *стимулов* собеседника, а из внутреннего замысла человека, формулирующего высказывание. При инициативной речи говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно

выбирает содержание высказывания, *языковой материал и выразительные средства языка* (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Инклюзивное образование – совместное обучение и воспитание, включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся, не имеющих таких ограничений (Р.Н. Жаворонков).

Инноватика в образовании – новая отрасль научно-педагогического знания, учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трех основных подпроцессов инновационного процесса в сфере образования: создание нового (новшеств); его освоение (восприятие, освоение, «делание своими»); применение новшеств (Е.А. Сорокоумова).

Инновационное образование – образование, включающее в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подход, профессионализм, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших информационных технологий (Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, В.Е. Столяренко).

Инновационные процессы в системе образования – управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогическим сообществом педагогических новшеств, рассматриваемых в единстве (Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов).

Интерактивный («*Inter*» – это взаимный, «*act*» – действовать) – означает взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с кем-либо.

Интервью – особая форма личностно ориентированного освоения языковой действительности, специально организованная учебно-познавательная деятельность, в которой приобретаются знания, формируются навыки и умения, развивается коммуникативная культура обучаемых за счет активного включения их в иноязычную коммуникативно-познавательную деятельность.

Интерес – это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности (С.Л. Рубинштейн).

Интерес – эмоционально-познавательное отношение, непосредственно мотивированное, имеющее тенденцию переходить (и при благоприятных условиях переходящее) в познавательную направленность личности (Н.Г. Морозова).

Интерес – это эмоциональное переживание познавательной потребности, одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы. В повседневном, бытовом и профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации (И.А. Зимняя).

Интерес – это специальный психологический механизм, побуждающий человека к деятельности, приносящий эмоциональное насыщение.

Интерес – это тенденция личности, заключающаяся в направленности или сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете, Интерес

проявляется в направленности внимания, мыслей, помыслов; потребность – во влечениях, желаниях, воле. Потребность вызывает желание обладать предметом, интерес – ознакомиться с ним (Л.Ф. Фридман).

Интерес – мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности (С.Л. Рубинштейн).

Интерпретация (от лат. *interpretatio* – истолкование, разъяснение). 1) общенаучный метод с фиксированными правилами перевода формальных символов и понятий на язык содержательного знания; 2) в гуманитарном знании – истолкование текстов, смыслополагающая и смыслосчитывающая операции, изучаемые в семантике и эпистемологии понимания; 3) способ бытия на основе понимания.

Информатизация образования – внедрение в образовательный процесс информационных технологий, соответствующих требованиям мирового сообщества, повышение качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования вычислительной и информационной техники (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Информатизация образования – процесс обеспечения системы образования информационными средствами, продукцией и технологиями с целью совершенствования механизмов управления системы образования на основе использования автоматизированных банков данных (Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов).

Информационные технологии – это система методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации пользователей этой информации (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Качество образования – интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить (Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов).

Концепция непрерывного образования – современная альтернативная система взглядов на развитие образовательной практики; провозглашает учебную деятельность человека как неотъемлемую и составную часть его образа жизни в любом возрасте (Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов).

Национально-региональный компонент содержания образования обеспечивает особые потребности и интересы в области образования народов страны в лице субъектов Федерации и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры (язык и литература, история, география, валеология и т.д.).

Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно

обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества. Целью непрерывного образования является становление и развитие личности как в периоды ее физического социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей. Системообразующим фактором непрерывного образования служит общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека. Этим определяется упорядочение множества образовательных структур – основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и общественных, формальных и неформальных. Непрерывное образование как педагогическая система – это совокупность средств, способов, форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости (Педагогический энциклопедический словарь).

Непрерывное образование – единая система, включающая общеобразовательную и профессиональную школу, высшие специальные учебные заведения, курсы повышения квалификации, переподготовки кадров, экономическое образование, самообразование. В систему образования наряду с собственно учебными заведениями включаются внешкольные и культурно-просветительные учреждения, а также самообразование, средства массовой информации и др. (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Качество – степень соответствия совокупности присущих характеристик требованиям (ГОСТ ISO 9000-2011).

Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы (Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации»).

Качество речи – реальное коммуникативно важное свойство содержательной и формальной стороны устной и письменной речи, например, правильность, точность, логичность, выразительность, богатство (насыщенность речи разными, не повторяющимися единицами), уместность и др. Качество речи является предметом изучения и наблюдения в курсе культуры речи, на занятиях по практике языка (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Клише – стереотипное выражение, механически воспроизводимое в типичных ситуациях, бытовых контекстах, в данном литературном или публицистическом направлении. Стереотипные выражения, подлежащие

воспроизведению в стандартных ситуациях и представляющие собой законченное высказывание, называются ситуационным клише (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Коммуникативная мотивация – создание ситуации, которая будет обеспечивать инициативное участие ученика в общении как на уроке, так и вне его (В.Л. Прокофьева).

Коммуникация – общение или передача сообщения при помощи языка (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Коммуникация – обмен людей между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками в ходе их совместной деятельности (Г.М. Андреева).

Компетенция – (от лат. *competens* – способный) – совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А.В. Хуторской).

Компрессия текста – сложная речемыслительная деятельность, нацеленная на краткое изложение в устной или письменной форме прочитанного или прослушанного текста. В зависимости от коммуникативной задачи различаются следующие виды компрессии: конспектирование, аннотирование, реферирование, рецензирование.

Контроль – (от фр. *contrôle* – проверка, наблюдение) – процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Критерии владения языком – характеристика эффективности коммуникации, коммуникативных качеств речи в соответствии с ситуацией и обстановкой общения. Применительно к обучению языкам представлены в государственных стандартах обучения и программах, созданных на их основе (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Межкультурная коммуникация – это совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению.

Мониторинг в образовании – постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предложениям (Г.М. Коджаспирова).

Монолог – форма развернутого речевого высказывания, представляющая собой речь, обращенную к самому себе или другим; в отличие от диалога, не рассчитанную на непосредственную речевую реакцию другого лица.

Монолог – такая форма речи, когда ее выстраивает один человек, сам определяя структуру, композицию и языковые средства (Г.В. Рогова).

Монологическая речь – форма речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; по сравнению с диалогической речью характеризуется развернутостью (что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания), наличием распространенных конструкций, грамматической их оформленностью (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Монологическая речь – форма говорения, направленная на передачу информации; как речь одного лица, обращенная к одному лицу или группе слушателей (собеседников) с целью в более или менее развернутой форме передать информацию, выразить свои мысли, намерения, дать оценку событиям и явлениям, воздействовать на слушателей путем убеждения или побуждения к действиям.

Монологическая речь – одна из форм общения наряду с диалогической речью. В отличие от диалогической речи, монологическая речь реализуется не только в устной, но и в письменной форме. Кроме того, она имеет развернутый характер, отличается последовательностью, логичностью и предметным содержанием. Монологическая речь, как правило, неситуативна, нереактивна и чаще всего не имеет непосредственной обратной связи (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Монологическая речь – форма речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; по сравнению с *диалогической речью* характеризуется развернутостью (что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания), наличием распространенных *конструкций*, грамматической их оформленностью. Обучение монологической речи проходит в три этапа. На первом вырабатываются языковые *автоматизмы*. Выработка навыков быстрого и безошибочного пользования фонетическим, лексическим, грамматическим материалом происходит на основе имитативной, ассоциативной речи, речи-называния, хоровой и условно-коммуникативной речедеятельности. На втором этапе учат отбору языковых средств, соответствующих цели *коммуникации*. В центре внимания при этом находится выражение содержания с помощью адекватного языкового материала. На данном этапе вырабатывается умение свертывать чужое высказывание и использовать преимущественно речевой материал в готовом виде. Третий этап направлен на развитие умений *инициативной речи*. Сознание говорящего концентрируется на содержании высказывания. Среди признаков монологической речи выделяются также непрерывность (высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет

собой *сверхфразовое единство*), последовательность, логичность речи, относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность высказывания. Монологическая речь используется с различными коммуникативными целями: для сообщения информации, для воздействия на слушателей путем убеждения, для побуждения к действию или его предотвращения. При определении видов монологической речи в учебных целях исходят из содержания речи (описание, сообщение, рассказ), степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание); степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная и *неподготовленная речь*). Рассказ является наиболее сложным видом монологической речи. Для него характерна определенная последовательность событий, отражающая причинно-следственные связи между ними. Если описание развивается как бы в одной плоскости и последовательность описываемых явлений в нем не имеет принципиального значения, то в рассказе соблюдение хронологической последовательности обязательно, иначе нарушается сюжетная канва повествования. Основные разновидности подготовленного монолога – *лекция, выступление*, сообщение – как правило, готовятся предварительно. Методика обучения языку должна обеспечить обучение всем видам монологической речи. Цель обучения монологической речи является формирование речевых монологических умений: 1) пересказать текст, сделать описание, сообщение на заданную или свободную тему, составить рассказ; 2) логически, последовательно раскрыть заданную тему; 3) обосновать правильность собственных суждений, включая в свою речь элементы *рассуждения, аргументации*. Все названные умения формируются в процессе выполнения *языковых и речевых упражнений* (А.Н. Щукин).

Монологическая речь (по Скалкину (1983) – это достаточно развернутое высказывание одного лица, состоящее из ряда фраз (предложений), между которыми имеется логическая и лингвистическая связь.

Монологическая речь – форма говорения, направленная на передачу информации; как речь одного лица, обращенная к одному лицу или группе слушателей (собеседников) с целью в более или менее развернутой форме передать информацию, выразить свои мысли, намерения, дать оценку событиям и явлениям, воздействовать на слушателей путем убеждения или побуждения к действиям.

Монологическая речь – это форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; по сравнению с диалогической речью характеризуется развернутоостью (что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания), наличием распространенных конструкций, грамматической их оформленностью (А.Н. Щукин).

Монологическое высказывание сверхфразового уровня – несколько предложений, построенных по разным структурно-функциональным моделям и объединенных между собой ситуацией и логико-смысловой программой высказывания (П.К. Бабинская).

Монологическое высказывание текстового уровня – текст, состоящий из нескольких микро-монологов, характеризующийся смысловой и языковой связностью и композиционной завершенностью (П.К. Бабинская).

Мотив – (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – субъективная причина (осознанная и неосознанная) того или иного поведения, действия человека; психическое явление, непосредственно побуждающее человека к выбору того или иного способа действия и его осуществлению. В качестве мотива могут выступать инстинкты, влечения. Основная часть мотива формируется в процессе социализации личности, ее становления и воспитания (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров).

Мотив – 1) материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя *деятельность* или *поступок*, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные *потребности* субъекта; 2) психический образ данного предмета (Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко).

Мотив – (фр. *motif*) – 1) Побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность (*мотивация*). 2) Предмет, материальный или идеальный, побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности, ради которого она и осуществляется. 3) Осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности (В.В. Шапарь).

Мотив – (от лат. *moveo* – двигаю) – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. В качестве мотива выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы. В случае принятия их человеком они приобретают личностный смысл и побудительную силу (А.Н. Щукин).

Мотив – побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности. В роли мотива могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Мотив – понятие, включающее такие понятия как «потребность», «побуждение», «влечение», «склонность» и т.д. (Х. Хекхаузен).

Мотивационная среда – совокупность условий, определяющих направленность и величину усилий, прилагаемых для достижения целей деятельности. В зависимости от характера мотивационной среды у участников вырабатываются так называемые инициативная, исполнительская,

потребительская, отсутствующая линии поведения (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров).

Мотивационная сфера – стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики (Е.А. Сорокоумова).

Мотивационные процессы – (*Motivational processes*) – компонент изучения через наблюдение, связанный с переменными подкреплениями, которые осуществляют выборочный контроль над типами ключевых раздражителей моделирования, на которые человек может обратить внимание. Такие переменные влияют на то, в какой степени человек пытается выработать поведение, основанное на научении через наблюдение (В.В. Шапарь).

Мотивационные упражнения – упражнения, в которых наличествует стимул к совершению речевого поступка, к порождению речи (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Мотивация – вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров).

Мотивация – совокупность психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы, и определяющих пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности.

Мотивация – (от лат. *moveo* – двигать) – система мотивов или стимулов, побудителей человеческого поведения и деятельности (Педагогический словарь).

Мотивация – отражение действительности через смысл, через определенные связи и отношения субъекта к объекту. Мотивация включает два момента, иногда противоречащих друг другу. Это, во-первых, стимуляция процессом деятельности, и, во-вторых, стимуляция результатом деятельности. При этом, чем сильнее стимуляция процессом деятельности, тем больше вероятного отражения желаемого; чем сильнее стимуляция результатом деятельности, тем больше вероятность отражения необходимости (А.Н. Леонтьев).

Мотивация – совокупность самых различных побудителей (потребностей, мотивов, чувств, желаний, интересов), как нечто определяющее, стимулирующее, побуждающее человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этой мотивацией деятельность (И.А. Зимняя).

Мотивация – обусловленная актуализированной потребностью направленность активности организма. От мотивационного состояния зависит допуск в кору головного мозга тех или иных чувственных побуждений, их усиление или ослабление. Эффективность внешнего стимула зависит не только от его объективных качеств, но и от мотивационного состояния организма.

Внешние раздражители становятся стимулами, т.е. сигналами к действию, лишь при соответствующем мотивационном состоянии организма. Мозг при этом моделирует параметры объектов, которые необходимы для удовлетворения потребности, и схемы деятельности по овладению требуемым объектом (М.И. Еникеев).

Мотивация – побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели. В широком смысле термин используется во всех областях психологии, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения человека и животных (В.В. Шапарь).

Мотивация – система побудительных причин человеческого поведения, источник активности, организующий и направляющий деятельность человека. С точки зрения мотивации изучения иностранных языков, различают: коммуникативную (основанную на необходимости общения на иностранном языке), познавательную, инструментальную (связанную с особенностями специальности), эстетическую мотивации (Р.К. Миньяр-Белоручев)

Мотивация – это процесс действия мотива. Иерархию основных объективных факторов, определяющих мотивы выбора иностранного языка в качестве объекта изучения, можно представить следующим образом: необходимость использования языка в последующей деятельности (учебе, работе и т.д.), получение доступа к существующей на изучаемом языке информации, осознание роли языка как языка-посредника при контактах с носителями языка. Объективные факторы преломляются в индивидуальном представлении и становятся источником мотивации в изучении языка. Индивидуально-личностные представления, сложившиеся на основе полученных впечатлений, благоприятно воздействовавших на воображение (полюбившиеся герои фильмов и литературных произведений, мелодии песен и т.д.), являются источником мотивированного подхода к изучению русского языка. Среди факторов, влияющих на формирование мотивации, наибольшую роль играют способы организации учебной деятельности, например, коллективные формы обучения, ролевые игры (А.Н. Щукин).

Мотивация – выбор между различными возможными действиями, между возможными содержаниями мышления, интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижения его результатов (Х. Хекхаузен).

Мотивация – побуждение к действию определенным мотивом. Она объясняет целенаправленность действия. Основной предпосылкой позволяющей сформировать положительную мотивацию, является создание системы подготовки, в которой предусмотрена и спланирована самостоятельная

работа студентов и обеспечен контроль за результатами этой работы (Е.С. Саблин).

Мотивация внутренняя – мотивация, которая побуждает индивид к действию с целью улучшить его состояние уверенности и независимости, в отличие от внешней по отношению к нему цели (В.В. Шапарь).

Мотивация достижения – одна из разновидностей мотивации деятельности. Связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач (В.В. Шапарь).

Мотивировка – рациональное объяснение субъектом причин действия посредством указания на социально приемлемые для него и его референтной группы обстоятельства, побудившие к выбору данного действия. Отличается от действительных мотивов поведения и выступает как одна из форм осознания этих мотивов. С помощью мотивировки личность иногда оправдывает свои действия и поступки, приводя их в соответствие с общественными нормативами и своими личностными нормами. Иногда мотивировка сознательно используется для маскировки действительных мотивов своего поведения (В.В. Шапарь).

Невербальная коммуникация – общение посредством жестов (языка жестов), мимики, телодвижений и ряда других средств, исключая речевые (В.Г. Крысько).

Новые информационные технологии в образовании – технологии обучения, воспитания, научных исследований и управления, основанные на применении вычислительной и информационной техники и специального программного, информационного и методического обеспечения (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Обучение – конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством педагога реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием. Обучение – процесс двусторонний. В нем сливаются воедино преподавание (деятельность преподавателя) и учение (деятельность обучаемого) (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Обновление содержания образования – необходимость привести его в соответствие с новыми образовательными потребностями России, а также международной образовательной практикой, особенно в гуманитарной его составляющей (С.Е. Шишов, В.А. Кальней).

Образование – гармоничное и равновесное развитие в процессе обучения и воспитания всех сил человека (И.Г. Песталоцци).

Образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) (Закон РФ «Об образовании»).

Образование – приоритетная сфера накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов» (Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года).

Образование – составная часть и одновременно продукт социализации. Образование стоит на фундаменте научения, которое протекает в ходе социализации. Его отличие от процессов спонтанного научения – в целенаправленном и ускоренном развитии тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми культуры, т.е. правил поведения, мышления, знания и технологий (способов и орудий деятельности), от поколения к поколению. Образование служит интересам личности и общества, одновременно сохраняя культуру и развивая способности новых поколений ее совершенствовать (Педагогический энциклопедический словарь).

Образовательная парадигма – это совокупность принятых в педагогическом сообществе мировоззренческих и теоретических предпосылок, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и саму образовательную практику (Е.А. Сорокоумова).

Образовательный процесс – это педагогически организованная социализация, осуществляемая в интересах личности, общества. В образовательном процессе объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений, и готовность человека к выполнению социальных ролей; в образовательном процессе индивид осваивает систематизированную совокупность нравственных и культурных ценностей, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям» (Российская педагогическая энциклопедия).

Образовательный процесс трактуется как овладение учащимися системой научных знаний, формирование на их основе мировоззрения, нравственных качеств, развитие творческих сил и способностей (Ю.К. Бабанский).

Образовательный процесс – особый вид целенаправленной деятельности по подготовке человеческих существ к участию в жизни общества, состоящий из деятельностей воспитания и обучения и осуществляемый в интересах человека, общества и государства (В.В. Краевский).

Образовательные стандарты – требования к образованию, закрепленные в нормативных документах соответствующего уровня (федерального, регионального, муниципального). Впервые в РФ введены по Закону «Об образовании» (1992) (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Образовательные технологии – целевое применение системы средств образования, однозначно определяющее получение заданных характеристик некоего образовательного феномена. Могут относиться к любым

образовательным процессам (управление системой образования, развитие образовательного учреждения, формирование педагогического коллектива и т.д.) (А.В. Щепилова).

Обучение модульное – обучение, базирующееся на специфических принципах, тесно связанных с общедидактическими. Общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют следующие принципы: модульности; выделения из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; действенности и оперативности знаний и их системы; гибкости осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности (П.А. Юцявичене).

Обучение проблемное – совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем (постепенно к этому приучаются ученики сами) оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний (В. Оконь).

Обучение проблемное – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций (М.И. Махмутов).

Обучение проблемное – процесс, суть которого заключается в выдвигании перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами решения проблемных задач (Т.В. Кудрявцев).

Обучение проблемное – процесс решения учащимися специально разработанной системы проблем и проблемных задач, в ходе которых происходит овладение опытом творческой деятельности, творческое усвоение знаний и способов деятельности, формирование граждански активной, творчески относящейся к своей деятельности, сознательной личности социалистического общества (И.Я. Лернер).

Общение – взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера (В.К. Вилюнас).

Опора – это модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания» (Э.И. Попова).

Оценка успеваемости учащихся – определение степени усвоения учащимися знаний, навыков, умений в соответствии с требованиями программы. Оценка успеваемости учащихся осуществляется в процессе повседневного знакомства учителя с результатами работы учащихся на уроках и дома, а также по итогам промежуточной и итоговой проверок знаний, навыков, умений как в устной, так и в письменной форме (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Парадигма – система основных научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организуется исследовательская практика ученых в данной области знаний (дисциплине) в определенный исторический период (Е.А. Сорокоумова).

Парадигма – исходная теория или совокупность теоретических положений, используемых для объединения и прогнозирования развития чего-л. (А.Я. Найн).

Педагогическая диагностика – совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач, оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия (Б.М. Бим-Бад).

Педагогическое взаимодействие – разнообразные типы социально обусловленных вербальных и невербальных контактов, в которые в процессе обучения вступает учитель с группой учащихся или отдельными учащимися, а также учащиеся с учителем и между собой.

Педагогические технологии – 1) отрасль педагогической науки, предполагающая перевод педагогической деятельности на технологический уровень; 2) система педагогических взаимодействий учителя с учащимися в ходе учебно-воспитательного процесса в школе и способ структурирования этого процесса; 3) реализация на практике одной из идей той или иной психолого-педагогической теории (А.В. Щепилова).

Перефразирование – замена сложных синтаксических конструкций более легкими и прозрачными без потери смысла содержания теста.

Показатель качества – количественная или качественная характеристика одного или нескольких свойств объекта, определяющих ее способность удовлетворить требования потребителя (ГОСТ 15467-79).

Полилог – групповое обсуждение проблемы, дискуссия, свободная беседа (И.Л. Колесникова, О.А. Долгина).

Понимание – выявление существенных признаков предметов окружающей действительности, определяющих их возникновение или воспроизведение. Осуществляется, как правило, посредством символического моделирования в речи (Н. Губин).

Проблема – содержательная основа ситуации и общения в целом, способ организации предметного содержания общения на основе логико-смыслового объединения предметов обсуждения вокруг задачи (Е.И. Пассов).

Проблемное задание – практическое или теоретическое задание, вызывающее познавательную потребность в новом неизвестном знании, служащем для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели (А.М. Матюшкин).

Проблемное обучение – это обучение, при котором усвоение содержания материала осуществляется в процессе решения специальных проблемных ситуаций. В нем сочетается систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением готовых выводов науки.

Проблемное обучение – тип обучения, для которого характерна организация поисковой, творческой деятельности учащихся, т.е. опора на их исследовательский рефлекс саморазвития, что способно значительно повысить мотивацию изучения иностранных языков (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Проблемно-поисковые упражнения – тип упражнений, определяемый исследовательским рефлексом саморазвития и использующий способ учения – поиск (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Проверка и оценка знаний, навыков, умений – процесс определения результатов обучения в сравнении с требованиями, задаваемыми образовательным стандартом и создаваемыми на его основе программами обучения. Выражается в форме отметки (в баллах) или словесного (оценочного) суждения. Основными формами письменной проверки на занятиях по языку являются диктанты, изложения, сочинения, тесты (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Проект – самостоятельно планируемая и реализуемая учащимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (И.А. Зимняя).

Развивающее обучение – обучение, опирающееся на самостоятельный поиск знаний, на творческую деятельность, которая характеризуется восприятием логики явлений, структуры объекта, функционированием механизма догадок, переносом знаний и умений в новую ситуацию, видением противоречий и альтернативных решений в изучаемых явлениях (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Развитие личности – процесс последовательного развертывания свойств, качеств и характеристик, присущих человеку как индивиду и члену общества и проявляющихся в его деятельности, общении и отношениях с другими людьми; это есть становление человека субъектом собственной жизнедеятельности (С.С. Татарченкова).

Речевая деятельность – это процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом) (И.А. Зимняя).

Речевая деятельность – активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений (И.А. Зимняя).

Речевая зарядка – задача, которую обучаемый может решить только с помощью речевого действия, то есть подтвердить, отказаться, выразить сожаление, сомнение, объяснить, рекомендовать и т.п. Речевая зарядка – всегда задача речемыслительная, где мышление направлено на общение, а не на языковую форму.

Речевая компетенция – входит в состав коммуникативной компетенции. Означает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Речевое умение – способность человека осуществлять то или иное *речевое действие* в условиях решения *коммуникативных задач* и на основе выработанных навыков (см. *речевой навык*) и приобретенных *знаний*. Речевое умение характеризуется продуктивностью, иерархичностью, творческим характером; обладают известной психологической самостоятельностью: чтобы правильно и полноценно общаться, человек должен уметь ориентироваться в условиях общения и на основе этого строить свою *речь*. Р.у., как и всякое другое умение, характеризуется осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом (А.Г. Азимов).

Речевой навык – способность осуществлять операцию по оптимальным параметрам (подразумевая под операцией способ, которым выполняется действие в определенных условиях), в отличие от речевого умения как способности осуществлять действие по оптимальным параметрам этого действия (А.А. Леонтьев).

Речевые клише – особые разговорные формулы, отличающиеся идиоматичностью, нестандартностью образования, четкой семантической стабилизацией, используемые для выражения наиболее типичных вербальных реакций людей в конкретных условиях общения, связанных с ситуацией и социальной средой и передающих мотивы речевой деятельности (С.А. Корзина).

Речемыслительная задача – задача, определяющая речевое поведение говорящего, психологическое и мыслительное содержание, а также его стратегию и тактику (Е.И. Пассов).

Речь – способ формирования и формулирования мысли посредством языка (И.А. Зимняя).

Речь – деятельность говорящего, использующего средства языка для общения с другими членами данного языкового коллектива. Разновидность (обычно стилистическая) общения при помощи языка, характеризующаяся отбором тех или иных лексических и грамматических средств в зависимости от условий и целей коммуникации (Д.Э. Розенталь).

Ролевая игра – методический прием, предусматривающий создание ситуации общения, которая побуждает учащихся к импровизации речевого и

неречевого поведения в соответствии с характером полученной роли, межролевых и межличностных отношений.

Ролевая игра – форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения. Предусматривает распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой ролевой игры и ролями учащихся. Во временном плане представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия преподавателя и учащихся, который состоит из трех этапов: подготовки ролевой игры, ее проведения, коллективного обсуждения результатов (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Система обучения – структурно организованное единство объектов, задействованных в процессе обучения (целей, задач, содержания, методик, технологий, приемов), обладающее свойствами целостности и взаимосвязанности. Имеет инвариантную и вариантную стороны. Инвариант системы обусловлен характерными особенностями предмета обучения и принятым в обществе методическим подходом. Варианты системы зависят от ситуации обучения и изменяются соответственно ей (А.В. Щепилова).

Системный подход – методологическое направление в науке, включающее методы и средства исследования и конструирования сложных объектов. С точки зрения системного подхода любая сложная проблема рассматривается как нечто целое, как система во взаимодействии всех ее компонентов. Важным этапом системного подхода является построение модели исследуемой системы, в которой учитываются все ее элементы (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Система упражнений – организованные и взаимообусловленные действия учащихся, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании навыков и умений. Система упражнений является основой системы обучения и отличается научностью (она строится на основе одной из методических концепций), взаимообусловленностью упражнений (каждое упражнение подготавливает последующее, в котором учитывается уже отработанный материал), их доступностью, повторяемостью речевых действий и языкового материала и коммуникативной направленностью (система упражнений служит формированию речевых навыков и умений) (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Ситуативный подход – подход к организации обучения иностранным языкам, базирующийся на широком использовании ситуаций (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Ситуационное клише – стереотипные выражения, которые воспроизводятся механически и обязательны в определенной речевой ситуации (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Ситуация (речевая) – универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся (Е.И. Пассов).

Связная речь – отрезок монологической или диалогической речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные (самостоятельные) части, т.е. представляющий собой совокупность предложений (Б.А. Лапидус).

Связное высказывание – акт связной речи или ее произведение (Б.А. Лапидус).

Сжатый пересказ – компрессия исходного текста, в процессе которой опускаются как смысловые части, так и отдельные предложения.

Смысл – отношение мотива деятельности к непосредственной цели действия. Сознательность знаний характеризуется именно тем, какой смысл приобретают они для человека. Смысл действия меняется вместе с изменением его мотива. По своему объективному содержанию действие может оставаться почти тем же самым, но если оно приобрело новый мотив, то психологически оно стало уже иным. Одно и то же действие, входя в разномотивированные деятельности, приобретает разный смысл. Смыслу не учат – смысл воспитывается. Проблема сознательности учения есть проблема того смысла, какой приобретают для ребенка усваиваемые им знания. То, чем становятся эти знания для ребенка и как они усваиваются им, определяется конкретными мотивами, побуждающими его учиться (А.Н. Леонтьев).

Социолингвистическая компетенция – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации.

Социокультурная компетенция – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур.

Социокультурная компетенция – знание национально-культурных особенностей стран изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями (Е.Я. Григорьева).

Социум – большая устойчивая социальная общность, выступающая как социальная система; пространство взаимодействия социальных общностей.

Стандарт, образовательная программа – документ, отражающий основную концепцию образования применительно к конкретному предмету

(иностраный язык). Стандарт определяет конечные требования к уровню владения иностранным языком в том или ином виде речевой деятельности, а также промежуточные требования к уровню обученности учащихся на различных этапах.

Стимул – воздействие, обуславливающее динамику психических состояний индивида (обозначаемую как реакция) и относящаяся к ней как причина к следствию (Л.А. Карпенко, А.В. Петровский).

Стратегия (учебная, познавательная) – приемы, умения, а также их совокупности, набор операций и ресурсов, нацеленный на решение познавательных и учебных задач. Характеризуется намеренностью и, как правило, осознанностью (А.В. Щепилова).

Стратегическая компетенция – вербальные и невербальные средства, (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась; такими средствами могут являться как повторное прочтение фразы и переспрос непонятого предложения, так и жесты, мимика, использование различных предметов.

Стратегическая компетенция – способность отобрать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения разных коммуникативных задач (Е.Я. Григорьева).

Технология – совокупность процессов, правил, навыков, применяемых при создании какого-либо продукта деятельности (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Технология – система приемов обучения, практическое воплощение принципов обучения, реализация теории. Технология – главный инструмент учителя, которым надо владеть в совершенстве (Е.И. Пассов).

Технология обучения – системный метод проектирования, реализации, оценки, коррекции и последующего воспроизводства процесса обучения, а также техническое оснащение этого процесса. Технология обучения должна отражать современный уровень научно-педагогических знаний, использовать эффективные методы обучения и воспитания, а также доступные технические средства обучения (ТСО); должна гарантировать стопроцентное достижение поставленных целей обучения и воспитания; все технологии обучения должны быть обеспечены объективными методиками контроля качества процесса формирования личности (С.М. Вишнякова).

Технология обучения – (педагогическая технология, образовательная технология) – совокупность психолого-педагогических процессов в конкретной обучающей системе, научное описание приемов и способов педагогической деятельности по решению задач воспитания, обучения и развития личности.

Технология обучения – способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных поставленных целей.

Технология обучения – алгоритм обучающих действий, точно обозначенных приемов, нацеленный на решение образовательной задачи и проектируемый с изначальной ориентацией на заданный результат. Характеризуется воспроизводимостью (А.В. Щепилова).

Устная речь – форма речи, отличающаяся от письменной речи своей спонтанностью (неподготовленностью), однократностью (ее нельзя «переписать»), наличием обратной связи и паралингвистическими средствами общения. Отсюда большое количество клишированных оборотов, готовых фраз, слов-паразитов, нарушений норм языка. Устная речь является основным средством осуществления таких видов речевой деятельности, как говорение и аудирование (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Устная речь – речь в устной форме, состоящая из комплексного умения понимать звучащую речь (аудирование) и умения производить речь в звуковой форме (говорение) (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Учебный диалог – форма организации обучения, способ работы с содержанием учебного материала, средство развития диалогового мышления и речетворческого сознания обучаемых, изучающих иностранный язык. Учебный диалог может рассматриваться как средство формирования и развития коммуникативных навыков и умений обучаемых в процессе обучения иностранному языку.

Федеральный государственный образовательный стандарт – нормативно-правовой документ, содержащий совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ по соответствующим направлениям подготовки.

Философия образования – область теории образования, исследующая сущность образования, его значение в жизни общества и роль в развитии человека; обобщенная система теоретических взглядов, аргументированных представлений и фундаментальных идей, обосновывающих цели и содержание образовательной деятельности в едином контексте культурно-исторического процесса. Важная задача – разработка базовых принципов образовательной стратегии, рассчитанной на длительную перспективу (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов).

Формирование навыков и умений – управляемый процесс обучения речевым действиям и операциям при изучении иностранного языка. Такой процесс предусматривает несколько этапов, включающих, как правило, ознакомление (уяснение способа действия), тренировку (становление навыка) и практику или применение (овладение умением) (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Функционально-смысловые типы речи – типы монологической речи, различающиеся по своим функциям. Выделяют следующие функционально-смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Цели обучения – предвосхищаемые результаты обучения, воплощаемые в определенную предметную форму (знания, навыки, умения). Цели обучения определяются социальным заказом, и их достижение непосредственно связано с создаваемыми условиями: количество часов, наполняемость групп, классификация преподавателей, наличие учебников и технических средств обучения, а также многое др. При обучении иностранному языку различают *практические, общеобразовательные, развивающие и воспитательные цели* (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Цели обучения и учения – заранее планируемый результат обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся. Цели обучения и учения отражают социальный заказ общества и зависят от условий обучения (количество часов, их концентрация, наполняемость групп учащихся уровень их подготовки, наличие ТСО, учебников и т.д.). И языковых потребностей учащихся. Выбор цели зависит от профиля учебного заведения. Цели обучения являются ведущим компонентом учебной программы по иностранному языку и обуславливают выбор метода, отбор содержания, средств и приемов обучения. В педагогической и методической литературе принято рассматривать практические, общеобразовательные, воспитательные и развивающие цели обучения, которые реализуются в процессе обучения взаимосвязано. В литературе последних лет речь идет еще об одной цели обучения – стратегической (глобальной), которая является отражением социального заказа общества по отношению к обучающимся.

Эвристическая беседа – диалог преподавателя с учащимися, в процессе которого сами учащиеся находят решение обсуждаемой проблемы (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Язык – 1. Система фонетических, лексических и грамматических средств, являющаяся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений и служащая важнейшим средством общения людей. 2. Разновидность речи, характеризующаяся теми или иными стилистическими признаками (Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова).

Язык – система фонетических, лексических и грамматических средств, которая служит орудием выражения и сообщения другим людям мыслей, чувств и волеизъявления (Г.А. Нечаев).

Языковой материал – совокупность элементов языка, подлежащих усвоению для употребления в речи (Б.А. Лapidус).

Языковая политика – система мер, обеспечивающих согласованность всех возможностей овладения иноязычной культурой гражданами страны (Е.И. Пассов).

Языковая способность – чисто человеческое приобретение, отличающее его от животных. Языковая способность не является врожденной, каковыми являются задатки. «Усвоение языка детьми – это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти и не подражательное, лепечущее повторение

их, а рост языковой способности с годами и упражнением» (В. фон Гумбольдт). Психолингвисты считают, что языковая способность есть совокупность психофизиологических условий, обеспечивающих становление речевого умения. Языковую способность можно и следует целенаправленно развивать (Е.И. Пассов).

Языковое упражнение – упражнение, предусматривающее операции с единицами языка и формирующее элементарные навыки (произносительные, грамматические или лексические). Языковым упражнениям противопоставляются речевые, решающие коммуникативные задачи. Деление упражнений на языковые и речевые предложено И.В. Рахмановым. Другие авторы языковые упражнения называют подготовительными (Р.К. Миньяр-Белоручев).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ



Бастен Анна Вадимовна – старший преподаватель кафедры «Философия, история и право» Челябинского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, автор 5 научных работ, опубликованных в индексируемых журналах, включая 2 работы в журналах перечня ВАК.

Научные интересы: правовая культура личности, конституционное правосознание как правовая категория, проблемы теории государства и права.

E-mail: Otdel7200@mail.ru



Гладышев Владимир Иванович – доктор философских наук, профессор кафедры «Философия, история и право» Челябинского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, доцент.

Научные интересы: социальная философия, история русской философии, философские проблемы общения.

E-mail: Gladishev1947@mail.ru



Жаркова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Философия, история и право» Челябинского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, доцент, автор более 400 научно-методических работ, ряд которых опубликованы в газете «*FranCité*» (Самара), журналах «*Le français dans le monde*» (Париж), «*L’Amitié*» (Братислава), «*La langue française*» (Москва), «Иностранные языки в школе» (Москва) и на сайтах: «Фестиваль педагогических идей. Открытый урок 2003-2004 – 2015-2016 уч. г.г.». Лауреат Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 гг.) (г. Челябинск).

Научные интересы: педагогика, психология, лингвистика, методика преподавания иностранных языков, культура речи и деловое общение, лингвокультурология, русский язык и культура речи, межкультурная коммуникация.

E-mail: taniafrance@mail.ru



Жаркова Оксана Валерьевна – заведующая кафедрой иностранных языков МБОУ СОШ № 45 г. Челябинска, автор более 20 научно-методических работ.

Научные интересы: педагогика, лингвистика, методика преподавания иностранных языков, лингвокультурология, межкультурная коммуникация.

E-mail: taniafrance@mail.ru



Ковшов Игорь Валентинович – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Философия, история и право» Челябинского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, автор 45 научных публикаций.

Научные интересы: военная история России, социально-экономическое развитие Урала в разные исторические эпохи.

E-mail: i-kov@mail.ru



Кравченко Ирина Александровна – заведующая кафедрой «Философия, история и право» Челябинского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, кандидат педагогических наук, автор более 50 научных и учебно-методических работ. Научные интересы: правовое регулирование государственного и муниципального управления, общественный контроль в современных социально-экономических условиях.

E-mail: ikr4@rambler.ru



Латыш Анна Федоровна – преподаватель иностранных языков МОУ СОШ № 153 г. Челябинска, автор более 20 научно-методических работ (г. Челябинск).

Научные интересы: педагогика, лингвистика, методика преподавания иностранных языков, лингвокультурология, межкультурная коммуникация.

E-mail: taniafrance@mail.ru



Михайлова Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Философия, история и право» Челябинского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, автор более 40 научных публикаций.

Научные интересы: физическое самовоспитание студентов, мотивация студентов к физической культуре.

E-mail: Lana2305@yandex.ru



Соглаев Вадим Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Философия, история и право» Челябинского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, автор 49 научных публикаций.

Научные интересы: готовность к педагогической деятельности, психолого-педагогические аспекты управленческой деятельности, педагогическая компетентность современного руководителя.

E-mail: 7272927@mail.ru