

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Опыт педагогического общения со студентами в условиях организации дистанционной летней практики..... 4

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Измайлова А.Б. Метод запрета в русской народной педагогике... 9

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Асмолова Л.М. Информационная культура в системе публичной информационной деятельности образовательных организаций в сети Интернет..... 16

Иванова Л.Ф., Логинова Р.М. Обучение иностранному языку как средству коммуникации..... 24

Найденова Л.В. Алгоритм в структуре обучения студентов самостоятельной деятельности..... 27

Корякина В.А., Осмоловская С.М. Использование медиатехнологий в образовательном процессе вуза..... 31

Фахрутдинова Г.Ж., Соловьева Е.Г. Культурологическая интерпретация игры в контексте поликультурной подготовки будущих педагогов..... 36

Юань Цуншун. Вопросы обучения видам пересказа студента-китайцев (развитие устной монологической речи) .... 41

Ялаева Н.В., Садыкова Н.В., Жеребцова Е.В. Электронный учебный курс как средство информационно-технологической поддержки процесса обучения в вузе..... 44

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кобаев В.П. Проблемы формирования компетенции студентов физкультурных вузов в области многолетнего планирования физического воспитания школьников..... 47

Левина И.Р., Яппарова Д.М. Развитие эмоционально-волевой сферы будущего педагога-музыканта в процессе профессиональной подготовки..... 51

Сергеев П.С. Анализ существующих моделей расширения возможностей трудоустройства выпускников вузов с точки зрения их применимости и функциональной эффективности в различных контекстах..... 56

Хайрутдинова И.В., Якулов Ф.А. О некоторых аспектах первоначальной подготовки полицейских в США и Канаде..... 62

Чжан Лэйлэй. Анализ моделей профессиональной переподготовки учителей в начальных и средних школах Китая..... 66

Шань Пин. Формирование комплексного способа развития педагогических способностей у аспирантов..... 72

### НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бакшеева Э.П. К вопросу о формировании читательской компетентности детей младшего школьного возраста..... 79

Мамедова Л.В., Омарова Г.Ш. Анализ результатов развития патриотических качеств у детей младшего школьного возраста посредством педагогической программы..... 85

Миниярова В.А., Минияров В.М. Современная практика подготовки учителя к педагогической диагностике личности школьника..... 89

Учредитель: Компания «КноРус»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016  
ISSN 2587-8328

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
E-mail: s.p.o@list.ru  
Сайт: www.spo.expert

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Гаджиев Гаджияв Магомедович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фурьева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастан Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Бедик Владислав Львович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акумулы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного педагогического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

### Главный редактор:

**Гладилина Ирина Петровна**, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 31.07.2020 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию

Новгородцева Т.Ю., Лесников И.Н., Дядькин Ю.А., Родионов А.В., Ляшенко С.А. Возможности применения метода имитационного моделирования в школьном курсе информатики на примере моделирования работы железнодорожной станции ..... 93

### **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

Ануфриева Е.А. Педагогическое обеспечение инклюзивного образования дошкольников ..... 98

Ларина Л.Ю., Германова О.Е., Пашенцева К.А., Суворова Е.А. Компоненты речевой компетенции у дошкольников с задержкой психического развития ..... 103

### **ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

Рейимбаева Н., Мырадова Э., Якубов А., Дорджиева К.В., Джумамурадова Л. Глаголы интеллектуальной деятельности в текстах русских и английских народных сказок ..... 108

Балаганов Д.В. Процесс синхронного перевода с точки зрения когнитивно-динамической концепции ..... 111

Каримова С., Базарова Л., Душамова Ш., Игнатьева Е.М., Языев А. Лингвистические способы описания явлений природы (на материале английских художественных произведений XX века) ..... 116

Мурза А.Б. О художественных особенностях последнего романа Э. Хемингуэя «Райский сад» ..... 118

Новикова Л.И. Компакт-блоки как особая технология презентации научного текста, предназначенного для обучения студентов ..... 124

Пермякова Т.Н., Буракова А.А. Анализ семантических трансформаций прецедентных имен-антропонимов в японском песенном дискурсе ..... 130

### **ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ**

Сомов Д.С., Мухаметшин А.Т. Профессионально-практическая ориентированность высшего образования как востребованный вызов времени ..... 137

Кузьмина Н.Д., Иванова Е.Н., Пегасова Н.А., Бормотов А.А., Кильганова Е.В. Имитационное моделирование как одно из средств формирования компетенций цифровой экономики ..... 142

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

*Shcherbakova E.V., Shcherbakova T.N.* Experience of pedagogical communication with students in the organization of remote summer practice .....4

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

*Izmailova A.B.* The method of prohibition in the russian folk pedagogy ....9

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

*Asmolova L.M.* Information culture in a system of public information activities of educational organizations on the Internet .....16

*Ivanova L.F., Loginova R.M.* Teaching foreign language as a means of communication .....24

*Naydenova L.V.* Algorithm in the structure of teaching students independent activity .....27

*Koryakina V.A., Osmolovskaya S.M.* The use of media technologies in the educational process of the university .....31

*Fahrutdinova G. Zh., Solovyova E.G.* Cultural interpretation of the game in the context of multicultural training of future teachers .....36

*Yuan Congshuang.* Questions of teaching types of retelling of Chinese students (development of oral monologue) .....41

*Yalaeva N.V., Sadykova N.V., Zherebtsova E.V.* E-Learning Course as a Means of Information Technology Support to the Learning Process in University .....44

### PROFESSIONAL EDUCATION

*Kopaev V.P.* Problems of formation of competence of students of physical education universities in the field of long-term planning of physical education of schoolchildren .....47

*Levina I.R., Yapparova D.M.* The development of the emotional-volitional sphere of the future teacher-musician in the process of training .....51

*Sergeev P.S.* Analysis of existing models of university graduates' employability in terms of applicability and effective functionality in different contexts .....56

*Khairutdinova I.V., Yakupov F.A.* Some aspects of initial police training in the United States and Canada .....62

*Zhang Leilay.* Analysis of teacher retraining models in primary and secondary schools in China .....66

*Shan Ping.* Formation of an integrated method for the development of pedagogical abilities among graduate students .....72

### PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

*Baksheeva E.P.* On the formation of reading competence of primary school children .....79

*Mamedova L.V., Omarova G. Sh.* Analysis of the results of the development of patriotic qualities in children of younger school age by the pedagogical program .....85

*Miniyarova V.A., Miniyarov V.M.* Modern practice of teacher training for pedagogical diagnostics of a student's personality .....89

*Novgorodtseva T. Yu., Lesnikov I.N., Dyadkin Yu.A., Rodionov A.V., Lyashenko S.A.* Possibilities of using the simulation method in the school computer science course on the example of modeling the operation of a railway station .....93

### SPECIAL PEDAGOGY

*Anufrieva E.A.* Pedagogical Support of Inclusive Preschool Education .....98

*Larina L.U., Germanova O.E., Pashentseva K.A., Suvorova Ye.A., Timofeeva Yu.A.* Components of preschool children's speech competence with mental retardation .....103

### LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

*Reyimbaeva N., Myradova E., Yakubov A., Dordzhieva K.V., Dzhumamuradova L.* Verbs of intellectual activity in the texts of russian and english folk tales .....108

*Balaganov D.V.* Simultaneous interpretation process from cognitive dynamic concept point of view .....111

*Karimova S., Bazarova L., Dushamova Sh., Ignatieva E.M., Zazyev A.* Linguistic methods description of natural phenomena (on the material of the English artworks of the XX century) .....116

*Murza A.B.* Some artistic characteristics of e. hemingway's last novel «The Garden of Eden» .....118

*Novikova L.I.* Compact blocks special technology of presentation of the scientific text intended for training of students at higher education institution .....124

*Permyakova T.N., Burakova A.A.* Semantic transformation of precedent names-anthroponyms in Japanese songs .....130

### DISCUSSION TOPICS

*Somov D.S., Mukhametshin A.T.* Professional and practical orientation of higher education as a popular challenge of the time .....137

*Kuzmina N.D., Ivanova E.N., Pegasova N.A., Bormotov A.A., Kilganova E.V.* Simulation modeling as one of the means of formation of competencies of the digital economy .....142

## Опыт педагогического общения со студентами в условиях организации дистанционной летней практики

**Щербакова Елена Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики, Московский городской педагогический университет  
E-mail: elena08041966@yandex.ru

**Щербакова Татьяна Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики, Московский городской педагогический университет  
E-mail: aleks170573@yandex.ru

Настоящая статья обращена к проблеме организации летней педагогической практики в дистанционном формате. События, происходящие сегодня во всем мире, связанные с пандемией коронавируса, когда все вузы вынужденно переходят на дистанционный формат обучения, делают наши материалы особенно актуальными. Наше исследование отвечает на вопрос: как образом организуется летняя педагогическая практика студентов, обучающихся на удаленном образовательном режиме. В представленных материалах мы предприняли попытку анализа собственного уникального опыта, который был приобретен летом 2020 года, когда авторам пришлось принимать участие в подготовке и организации летней дистанционной смены для будущих педагогов. Акцент в данной статье сделан на том, как строится педагогическое общение со студентами в онлайн-лагере, какие нюансы скрывает дистанционный формат общения преподавателя и студентов в этом случае. Раскрываются особенности реализации норм педагогической этики и такта при удаленной коммуникации в образовательном процессе. Авторы приводят конкретные сложные ситуации взаимодействия, анализируют примеры конфликтов, которые происходили в дистанционном лагере, описывают пути продуктивного разрешения данных проблемных ситуаций.

Статья дает современному педагогу знания современных подходов к организации дистанционного образовательного процесса в педагогическом вузе. Материалы статьи помогут организаторам педагогической практики в вузе, педагогам, студентам, всем, кто заинтересован летним отдыхом детей.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, образовательный процесс, коммуникация, летняя практика, дистанционное обучение, этика, педагогический такт, формирование личности, досуг, организация свободного времени, студенческая молодежь.

В настоящее время многие страны, в числе которых и Российская Федерация, столкнулись с проблемой пандемии заболевания коронавирусом. В связи с этим обстоятельством большинство мировых образовательных систем вынужденно полностью перешли на дистанционную форму обучения.

Организаторы образовательного процесса, преподаватели, студенты в самое короткое время освоили новые для себя программы, позволяющие обучаться в онлайн формате.

Проблемами организации имиджевой стратегии и общения в период летней педагогической практики в оздоровительных лагерях занимались многие исследователи: Белинская А.Б., Калужный А.А., Казаченко И.П., Семенова М.А., Хуррамова Г.М., Шепель В.М., Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. и др. [1, 3, 4, 8, 9, 10]. Дистанционное образование так же освещено в научной литературе в работах: Бобровой И.И., Роберт И.В, Хуторского А.В., Андриановой Г.А., Скрипкиной Ю.В., Щербаковой Е.В., Щербаковой Т.Н. и др. [2, 5, 6, 11]. Однако, мы практически не обнаружили работ, посвященных исследованию организации обучения студентов в условиях оздоровительного лагеря. Поэтому в настоящей статье мы остановились на вопросе построения летней педагогической практики студентов, а именно на том, как строилось общение преподавателей и студентов в создавшихся условиях, описали собственный опыт деятельности.

В период самоизоляции, когда все летние оздоровительные лагеря были закрыты, остро стояла задача организации летней практики для будущих педагогов, которая предусмотрена Учебным планом по педагогическим специальностям. Кроме того, необходимо было профессорско-преподавательскому составу выполнить запланированную в индивидуальном плане достаточно существенную учебную нагрузку.

В Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета было решено сделать онлайн лагерь для студентов на цифровой платформе Microsoft Teams в отведенные запланированные планом сроки. Организация летней практики студентов ИППО МГПУ задумывалась в виде своего рода симулятора смены оздоровительного лагеря с дистанционным использованием досуговых и обра-

зовательных форм коллективной совместной деятельности. В Онлайн режиме студенты должны быть включены в разнообразные мероприятия. Причем сами они должны быть активными инициаторами, разработчиками, организаторами и участниками всех дел.

Было издано Распоряжение по институту провести практику в сроки с 08 июня по 03 июля 2020 года в течение 4-х рабочих недель. За исключением выходных и праздничных дней смена длилась всего 17 дней. Практику проходили студенты 3-х курсов в количестве 51 человека, обучающихся по программам направлений «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» очной формы. С ними работали 12 преподавателей, в том числе и авторы настоящей статьи.

Возможности привлечения детей к работе дистанционного лагеря были весьма ограничены. И это был первый в истории института опыт подобной организации летней практики, перед ее организаторами возникло множество вопросов: как организовать день в лагере? Как сформировать предусмотренные Программой практики необходимые компетенции, умения и навыки студентов? Как мотивировать студентов? Как повысить их познавательную активность и заинтересованность? Как соотносить труд и отдых, чтобы не было вреда здоровью студентов, и полностью были соблюдены санитарные нормы и требования? Как построить целесообразное, оптимальное и продуктивное онлайн – общение? И многие другие задачи решались на совещаниях, предшествующих открытию лагерной смены.

Структура и режим работы лагеря, насколько это было возможным в онлайн условиях, по формам деятельности и общению, была максимально приближена к деятельности обычного оздоровительного лагеря. Вся смена была условно разделена на 3 периода: организационный (1-й-4-й день), основной (5-й-15-й день) и заключительный (16–17 дни).

*Организационный период* решал задачи адаптации студентов к работе в лагере: режиму, товарищам по команде (отряду), деятельности, курирующим преподавателям. Всех студентов разделили на 3 команды по 17–18 человек в каждой. Причем, в каждой команде были студенты из разных учебных групп. Такое разделение способствовало лучшему сплочению учащихся, созданию дружных микроколлективов. В это время многие функции брали на себя преподаватели, курирующие отряды. У каждого отряда были свои кураторы.

*Основной период* включал в себя множество разнообразных видов самостоятельной деятельности: ежедневное проведение утреннего фитнеса, мастер-классы, разнообразные организационно-деятельностные игры, конкурсные и развлекательные мероприятия, квесты, проведение творческих дел с детьми, вечерние отрядные дела и т.д. Проводились также тематические дни: День памяти и скорби, День психологии, День Гарри Поттера, День искусств, день Москвы, День

Интеллекта, День спорта, День любви и дружбы, День еды, День песни и т.д. Учащиеся в этот период были уже самостоятельны и практически делали все сами: проектировали свою деятельность, планировали день в лагере, проводили все запланированные дела, решали возникающие конфликты, распределяли обязанности и ответственность за принятые решения.

*Заключительный период* завершал программу лагеря, когда подводились итоги работы команд и лагеря, рефлексия собственного опыта. Здесь проводились отрядные обсуждения прожитого, впечатления, анализ того, что получилось, а что не удалось воплотить в жизнь.

Перейдем непосредственно к тому, как в нашем виртуальном лагере осуществлялось общение между преподавателями и студентами, между самими учащимися, между курирующими преподавателями. Оговоримся сразу, что стиль общения между преподавателями и студентами был по классической градации строго демократическим на всех этапах: этапе планирования, этапе организации, этапе анализа. Далее аргументируем обозначенную позицию.

В первый день работы лагеря было проведено важное мероприятие – организационный сбор в отрядах. На нем обсуждались следующие фундаментальные моменты: варианты названия лагеря, режим дня, порядок подготовки и проведения общелагерных мероприятий и отрядных дел, Кодекс лагеря, название и девиз команд, выбор капитана, критерии оценки мероприятий. Студенты самостоятельно определяли свои позиции, которые, в конечном счете, и были приняты.

Из всех предложенных названий лагеря выбрали то, которое поддержало большинство студентов: «Летняя ИППОпея» (от наименования вуза обучения – Институт педагогики и психологии образования).

В первый день определялся распорядок дня, режим работы лагеря. Изначально режим был задан организаторами с учетом того, чтобы студенты могли иметь время на отдых от компьютера, перерыв на обед. Однако, сразу после начала смены студенты высказали пожелание изменить предложенный распорядок, уменьшить дневной перерыв, что и было сделано. Ежедневно в сетке работы планировались следующие моменты

*Утренний ритуал*, где проводилась переключка отрядов, поднимался флаг, отмечались лучшие студенты за прошедший день, обозначался план на день.

*Фитнес-зарядка*, которая проводилась самими студентами. Использовались подвижные игры, музыкальное сопровождение. Формы проведения зарядки были разнообразны. Отражались идеи тематических дней.

*Утренние мастер-классы*. В первую неделю ориентировочные мероприятия показывали преподаватели. Далее мастер-классы готовили и проводили сами студенты. Они же предлагали тематику. По форме и содержанию утренние мастер-

классы были самые разнообразные: музыкальные, познавательные, кулинарные, спортивные, развлекательные, развивающие и т.д. Мастер-классы часто носили практический, прикладной характер. Ответственные за их проведение учили других лепить, рисовать, изготавливать поделки из бумаги, кукол, оригами.

*Вечерние мероприятия.* Были общелагерными и отрядными. Студенты проводили интеллектуальные викторины, творческие конкурсы, игры, ток шоу, концерты, заочные путешествия, исследовательские конференции, интернет – экспедиции в социальные сети и многое другое.

Внутри них были сформированы микрогруппы, состоящие из 5–6 человек. В каждой группе назначены ответственные звеньевые. Это позволило оптимизировать работу отряда, сделать ее более эффективной. Такое разделение сделало возможным чередование традиционных поручений, включение в деятельность каждого студента. Соответственно, каждый член отряда получил возможность для самореализации, проявить себя, применить свои таланты и умения. Это сбалансировало отношения внутри отряда, способствовало созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в коллективе, поскольку в деятельность был включен каждый.

Весьма существенным моментом организации общения организации летней практики нам представляется создание Кодекса онлайн лагеря. Проект этого документа, предложенный организаторами, активно обсуждался и принимался студентами. Кодекс создал необходимые условия для благоприятного климата функционирования лагерной смены, для комфортного взаимодействия всех участников по схеме: преподаватели – студенты, студенты – студенты, преподаватели – преподаватели. В числе прочих в Кодексе онлайн лагеря были прописаны следующие основополагающие пункты:

- Пребывание в онлайн лагере должно быть психологически комфортным для всех студентов и членов их семей;
- Будьте пунктуальны и вежливы;
- Будьте внимательны ко всем членам команды, стремитесь к взаимопониманию;
- Не забудьте делать гимнастику, будьте активны во время технических перерывов;
- Будьте объективны при оценке деятельности друг друга;
- Помогайте своим товарищам, поддерживайте друг друга в любой ситуации.

Сформулированные положения основного Закона жизни онлайн лагеря были просты и понятны. Они неукоснительно соблюдались и студентами, и преподавателями. Это предопределило общий благоприятный и дружеский стиль взаимоотношений между всеми членами большого коллектива лагеря на протяжении всей смены.

Далее хочется остановиться на стиле организации деятельности студентов и стиле управления работой лагеря со стороны педагогов. Чтобы проиллюстрировать это, приведем конкретные примеры.

Ежедневно в первой половине дня было обязательно предусмотрено время для анализа прошедшего дня с показом заранее подготовленной презентации. В течение 30–40 минут отряд совместно с куратором обсуждали вопросы:

- что хорошего произошло вчера?
- кто особенно отличился?
- кто подвел отряд?
- какие проведенные дела понравились?
- что оказалось полезным и интересным для студентов?
- какие были проблемы? Как они решались?
- какие цели и задачи были поставлены? Что из этого было реализовано? Что не удалось? Почему?
- какие чувства и впечатления остались от вчерашнего дня в лагере?

Во время таких обсуждений происходил открытый разговор, саморефлексия, которые способствовали своевременной корректировке дальнейших действий и планирования работы лагеря. Здесь создавалась атмосфера доверия, значимости мнения каждого члена отряда. Свою позицию по всем обсуждаемым вопросам высказывал также куратор отряда. Такой ритуал помогал совершенствовать работу, активнее вовлекать всех в совместную коллективную деятельность, решать возникшие противоречия, выходить из конфликтных ситуаций, развивал у студентов творческий и исследовательский подходы к педагогической профессии, умения профессионального анализа.

Положительным фактором создания продуктивного живого общения в условиях нашего онлайн лагеря было то, что удалось привлечь к проведению студентами различных воспитательных дел. Это способствовало реальному решению задач, которые ставила Программа педагогической практики. мастер-классов, утреннему фитнесу. Дети были разных возрастов (6–12 лет). Это были ребята, отдыхающие с семьей на даче, младшие братья и сестры самих студентов. Во время проведения мероприятий интересно и взаимно полезно было и детям и взрослым. Привлечение детей создавало удовлетворенность взаимным общением, атмосферу добра в онлайн – лагере.

Деятельность лагеря предусматривала активное использование возможностей цифровых ресурсов: сайтов сети Интернет, сетевых порталов музеев, библиотек, концертных площадок, заочные экскурсии, площадки театров и т.д. В условиях самоизоляции многие организации открыли больше возможностей в Интернете. Все представленные возможности были с успехом и пользой использованы студентами.

В «Летней ИППОе» была создана открытая информационная среда. Все отряды создали собственные сайты, которые ярко и полно отражали жизнь лагеря.

Обозначим некоторые проявившиеся в лагере проблемы. Это ситуации, когда отказывала компьютерная техника, бывали сбои работы программы Microsoft Teams. Иногда проявлялась физиче-

ская усталость студентов от долгого пребывания за компьютером. Для снятия усталости в режиме работы лагеря были предусмотрены систематическое чередование труда и отдыха (через каждые 45 минут технический перерыв на 10–15 минут, большой перерыв на обед и отдых в середине дня). Кодекс онлайн – лагеря содержал положение: «Не забудьте делать гимнастику для глаз во время технических перерывов».

В заключение отметим, что к плюсам онлайн практики можно отнести постоянное мониторинговое мнение студентов о том, как студенты оценивают происходящее в лагере, которое обычно проводилось в форме анкетирования. Приведем только некоторые, наиболее показательные из них, высказанные в конце смены:

- «Мне очень понравилось в лагере. Я нашла новых друзей, многому научилась, получила полезные навыки».
- «Была замечательная теплая атмосфера. Понравилось то, что я ощущала постоянную помощь со стороны моих товарищей и преподавателей».
- «Понравилась многие мероприятия. Я думаю, что готов к работе с детьми в настоящем оздоровительном лагере».
- «Благодарю за полученный опыт. Многому научился. Жаль расставаться с новыми товарищами».

Мнения студентов говорят о том, что организация общения в онлайн лагере оказалась продуктивной. Проведение летней педагогической практики в дистанционном режиме было успешным. Мы учтем все замечания и пожелания, высказанные студентами в конце смены. В дальнейшем приобретенный опыт вполне возможно будет использовать для организации подобной практики студентов, имеющих проблемы со здоровьем, не имеющих возможность выехать в загородный лагерь по семейным и иным обстоятельствам. Он может помочь учащимся полностью выполнить требования, предусмотренные Учебным планом и Программой практики.

## Литература

1. Белинская А.Б. Педагогическая конфликтология: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / А.Б. Белинская. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 206 с.
2. Боброва И.И. Методика использования электронных учебно-методических комплексов как способ перехода к дистанционному обучению // Информатика и образование. – 2009. – № 11. – С. 124–125.
3. Калюжный А.А., Казаченко И.П. Использование имиджевой стратегии и имиджеологии в деятельности учителя // PR в образовании, 2006, № 4, С. 4–8.
4. Семенова М.А. Особенности формирования имиджа образовательного учреждения //

Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 69–72. –

5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
6. Хуторской А.В., Андрианова Г.А., Скрипкина Ю.В. Эвристическая стратегия дистанционного образования человека: опыт реализации // Интернет-журнал «Эйдос». – 2013. – № 2.
7. Хуррамова Г.М. Понятие об истинном и ложном авторитете учителя воспитателя Г.М. Хуррамова // Вопросы педагогики. – 2017. – № 6 – С. 63–65.
8. Шепель В.М. Имидж. Как нравиться людям. М., 2002. – 574 с.
9. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Организация временного коллектива в детском оздоровительном лагере // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56–3. С. 266–275.
10. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Способы формирования профессионального имиджа современного учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–1. С. 411–415.
11. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Опыт использования дистанционных компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов в условиях балльно-рейтинговой системы // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 192–195.

## EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION WITH STUDENTS IN THE ORGANIZATION OF REMOTE SUMMER PRACTICE

Shcherbakova E.V., Shcherbakova T.N.  
Moscow City Pedagogical University

This article addresses the problem of organizing summer teaching practice in a remote format. The events taking place around the world today related to the coronavirus pandemic, when all universities are forced to switch to a distance learning format, make our materials especially relevant. Our research answers the question: how is the summer pedagogical practice of students studying in remote educational mode organized? In the presented materials, we attempted to analyze our own unique experience, which was acquired in the summer of 2020, when the authors had to participate in the preparation and organization of a summer remote shift for future teachers. The focus of this article is on how pedagogical communication with students is built in an online camp, and what nuances are hidden by the remote format of communication between the teacher and students in this case. The article reveals the features of implementing the norms of pedagogical ethics and tact in remote communication in the educational process. The authors cite specific complex situations of interaction, analyze examples of conflicts that occurred in the remote camp, and describe ways to resolve these problematic situations productively.

The article gives a modern teacher knowledge of modern approaches to the organization of distance education in a pedagogical University. Materials of the article will help the organizers of pedagogical practice at the University, teachers, students, and everyone who is interested in children's summer vacation.

**Keywords:** pedagogical communication, educational process, communication, summer practice, distance learning, ethics, pedagogical tact, personality formation, leisure, organization of free time, student youth.

## References

1. Belinskaya A.B. Pedagogical conflictology: studies'. manual for bachelor's and master's degrees / A.B. Belinskaya. – 2nd ed. – Moscow: yurayt Publishing house, 2019. – 206 p.
2. Bobrova I.I. Methods of using electronic educational and methodical complexes as a way of transition to distance learning // Informatics and education. – 2009. – № 11. – P. 124–125.
3. Kalyuzhny A. A., Kazachenko I.P. Use of image strategy and image theory in the teacher's activity // PR in education, 2006, no. 4, P. 4–8.
4. Semenova M.A. Features of forming the image of an educational institution // Scientific and methodological electronic journal «Concept». – 2017. – Vol. 25. – P. 69–72.
5. Robert I. In Modern information technologies in education: didactic problems; prospects for use. Moscow: IIO RAO, 2010. 140 p.
6. Khutorskoy A.V., Andrianova G.A., Skripkina Yu.V. Heuristic strategy of human distance education: experience of implementation // Online magazine «Eidos». – 2013. – № 2.
7. Khurramova G. M. the Concept of true and false authority of the teacher educator G.M. Khurramova // Questions of pedagogy. – 2017. – № . 6-P. 63–65.
8. Shepel V.M. Image. How to like people. Moscow, 2002. – 574 p.
9. Shcherbakova E. V., Shcherbakova T.N. organization of a temporary team in a children's health camp // Problems of modern pedagogical education. 2017. No. 56–3. Pp. 266–275.
10. Shcherbakova E. V., Shcherbakova T.N. Ways of forming a professional image of a modern teacher // Problems of modern pedagogical education. 2018. no. 60–1. Pp. 411–415.
11. Shcherbakova E. V., Shcherbakova T.N. Experience of using remote computer technologies in organizing independent work of students in the conditions of a point-rating system // Baltic humanitarian journal. 2019. Vol. 8. No. 4 (29). Pp. 192–195.

## Метод запрета в русской народной педагогике

**Измайлова Алла Борисовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых  
E-mail: aismylove@yandex.ru

В статье рассматривается метод запрета как один из наиболее распространенных методов из группы методов стимулирования поведения в русской народной педагогике. На материале трех русских народных волшебных сказок проанализировано применение метода запрета по отношению к трем различным участникам. Все они были различного возраста, пола, статуса и образования. В результате проведенного анализа показано, что во всех трех случаях метод запрета оказался педагогически нецелесообразным. Несмотря на педагогическое воздействие, все участники нарушили запрет. Все участники поступили безнравственно, когда нарушили запрет. Они проявили одинаковые пороки и продемонстрировали отсутствие одинаковых добродетелей. Одинаковое безнравственное поведение всех трех участников позволяет утверждать, что педагогическая нецелесообразность метода запрета обусловлена как его собственными недостатками, так и недостаточной педагогической компетентностью тех, кто его применяет. Для устранения недостатков метода запрета, делающих его педагогически нецелесообразным, предлагается обязательное использование дополнительного метода. Этим дополнительным к методу запрета может быть метод объяснения. В современных условиях для того, чтобы метод запрета оказался педагогически целесообразным, его следует применять только в совокупности с методом объяснения.

**Ключевые слова:** традиция русской народной педагогики, методы и средства русской народной педагогики, классификация методов русской народной педагогики, добродетели и пороки.

В современных условиях семейного воспитания метод запрета используется довольно часто, однако воспитатели почти никогда не достигают с его помощью поставленной цели, т.е. можно сказать, что применение этого метода в большинстве случаев оказывается нецелесообразным.

Для того чтобы разобраться, почему с помощью метода запрета, как правило, не достигается поставленная воспитателем цель, следует обратиться к традиции русской народной педагогики, где сложилась классификация методов педагогического воздействия [1, с. 10].

По этой классификации методов русской народной педагогики метод запрета относится к методам стимулирования поведения воспитуемого. Однако, если воспитуемый поступает вопреки запрету (особенно в отсутствии воспитателя), т.е. получается, что этим методом воспитатель стимулирует у воспитуемого запрещенное поведение.

Для начала обратимся к определению рассматриваемого метода. Запрет – это метод, противоположный методу разрешения (из той же группы методов стимулирования), и состоит в том, что воспитатель специально обращает внимание воспитуемого на недопустимость совершения какого-либо поступка. Формула запрета обычно выглядит следующим образом: «Не делай того-то».

В качестве средства реализации метода запрета часто выступает слово.

Приведем несколько примеров, извлеченных из русских народных сказок (одного из наиболее ценных средств и одновременно источников русской народной педагогики), чтобы рассмотреть применение метода запрета в различных педагогических ситуациях.

Начнем с известной русской народной сказки «Гуси-лебеди», где события начинаются именно с применения метода запрета. Выделим фрагмент сказки с описанием педагогической ситуации, возникшей в связи с уходом родителей из дома. При этом особо отметим формулу запрета.

«Жили старичок со старушкой; у них была дочка да сынок маленький. “Дочка, дочка! – говорила мать. – Мы пойдем на работу, принесем тебе булочку, сошьем платице, купим платочек; будь умна, береги братца, **не ходи со двора**” (формула запрета выделена нами. – А.И.). Старшие ушли, а дочка забыла, что ей приказывали; посадила братца на травке под окошком, а сама побежала на улицу, заигралась, загулялась. Налетели гуси-лебеди, подхватили мальчика, унесли на крылышках» [2, с. 147].

В этой педагогической ситуации воспитателями были родители, а дочка – воспитуемой. Хотя в сказке не указан возраст детей, но подчеркнуто, что сынок – маленький. Можно предположить, что сынок находился в младенческом возрасте, а дочка – в отроческом, т.е. она уже преодолела кризис 7 лет и может контролировать свое поведение.

Родители применили к дочке сразу несколько методов русской народной педагогики, в первую очередь, метод уговора («принесем тебе булочку, сошьем платице, купим платочек; будь умна, береги братца» [Там же]). С помощью метода уговора [3] родители уговариваются с дочкой, что она должна сделать в их отсутствие, чтобы получить перечисленные подарки – булочку, платице, платочек).

Метод уговора состоит из двух частей: обещания воспитателей (разных благ для дочки) и обещания дочки выполнить то, что сказали воспитатели. Из текста сказки не следует, что дочка дала соответствующее обещание (например, повторила бы слова родителей о том, что ей надо делать). Ее обещание подтвердило бы, что дочка поняла, как ей следует себя вести без родителей. (Кстати, отметим, что процесс воспитания считается эффективным, если ребенок ведет себя без родителей так же, как при них. В рассматриваемом случае этого не наблюдается).

Более того, примененный метод запрета, на который родители, вероятно, возлагали наибольшие ожидания («не ходи со двора»), оказался на периферии внимания дочки, которая, возможно, не дослушала родителей и не подтвердила, что она правильно их поняла.

Дальнейшие события показали, что дочка нарушила запрет родителей, оставив братца без присмотра и заигравшись-загулявшись с подружками на улице. Хотя о подружках прямо не упоминается, вероятно, с ними убежала дочка, иначе, почему бы ей не играть, не отходя от братца.

Всякое нарушение запрета воспитателей, и в том числе проступок дочки из сказки «Гуси-лебеди», можно рассматривать как безнравственный. Для того чтобы подробнее разобраться в мотивах ее поведения, выявим относящиеся к традиции русской народной педагогики обнаружившиеся у дочки пороки (отрицательные качества личности), а затем – те добродетели (положительные качества личности), которых ей не хватило, чтобы не нарушить запрет родителей.

В этой педагогической ситуации у дочки проявилась целая совокупность пороков, что и привело ее к нарушению родительского запрета и похищению братца гусями-лебедями – слугами Бабы Яги.

Перечислим эти пороки, чтобы понять, чем руководствовалась дочка в своем проступке. Это оказались следующие пороки: азартность («желание отдавать время, силы, средства тому страстию, которым занят в настоящий момент в ущерб не только долгу, но и иным своим же увлечениям» [4, с. 92] – дочка все свои силы и время

направила на игру вместо того, чтобы исполнять свой долг – беречь братца), беззаботность («желание избавиться себя, хотя бы временно, от каких бы то ни было забот, даже житейски необходимых» [Там же] – отсутствие родителей дочка восприняла именно как сигнал к освобождению от всех забот, в частности, от забот о братце), безнаказанность («желание не считать себя подлежащим наказанию, независимо от поведения» [Там же] – дочка надеялась, что родители не узнают о ее поведении и не накажут ее за то, что она ушла со двора и не присмотрела за братцем, так как думала, что с ним ничего не случится), безответственность («желание не нести ответственности за свои поступки» [Там же] – дочка полагала, что ей не придется отвечать за свой проступок, противоречащий запрету родителей), безразличие («желание не различать добро и зло» [Там же, с. 93] – дочка не рассматривала предложенную ей родителями модель поведения как добро, а свою, фактически, противоположную, модель поведения как зло), безрассудство («желание не рассуждать о своем поведении, поступках» [Там же, с. 94] – дочка не сравнивала модель поведения, предложенную родителями, с той моделью, которую она выбрала сама), бессмысленность («желание не видеть смысла своих поступков, не искать его» [Там же] – дочке не хотелось сознаться, хотя бы себе самой, что, оставив братца без присмотра, она не бережет его, как надеялись родители), бесстыдство («желание не обращать внимания на то, что для окружающих, которые не сделали тебе ничего плохого, твое поведение тягостно, огорчительно, вредно» [Там же] – дочка не обращала внимания на то, что братец остался без присмотра, и это ему, несомненно, вредно), бесцельность («желание не ставить перед собой определенную конкретную цель и трудиться ради ее достижения» [Там же] – дочка не поняла, что ее цель во время отсутствия родителей – сберечь братца), дерзость («желание вольного обращения с окружающими» [Там же, с. 101] – оставив малолетнего братца без присмотра, дочка обошлась с ним вольно, а не так, как следовало), двоедушие («желание получить то, что приятно, не лишаясь того, что хорошо» [Там же] – дочка хотела играть и гулять, да еще и получить подарки от родителей, фактически, ни за что), забывчивость («желание не содержать в памяти вниманием то, что ты обязан делать, но что тебе неприятно» [Там же, с. 102–103] – дочка «забыла» о том, что ей надо беречь братца и не уходить со двора для игр с подружками), лень («желание не обременять плоть какими бы то ни было действиями» [Там же, с. 111] – дочка поленилась беречь братца), лживость («желание исказить истину в мыслях, словах, поступках» [Там же, с. 114] – дочка явно намеревалась доложить родителям, что она не уходила со двора и берегла братца, тогда как сама поступила противоположным образом), мнительность («желание относиться к своим предположениям (мнениям) и оценкам окружающего, как безусловно правильным» [Там же,

с. 120] – дочка предполагала, что с братцем ничего не случится, пока она играет с подружками), небрежность (желание не предотвращать ущерб, вред, которые могут быть нанесены твоими словами, делами» [Там же, с. 125] – дочка не предотвратила вред от своего неправильного поведения, и братца унесли гуси-лебеди), недоверчивость («желание сомневаться в <...> истинности любых мнений, высказываний окружающих» [Там же] – дочка не поверила важности запрета родителей – «не ходи со двора»), плотолобие («желание <...> совершать то, что приятно плоти» [Там же, с. 133] – играя и гуляя, дочка ублажала себя), поспешность («желание принимать решения, высказывать суждения или совершать поступки прежде их всестороннего осмысления и получения объективного подтверждения их правильности» [Там же] – дочка убежала играть, не убедившись, что братец будет в безопасности), рассеянность («желание не утруждать себя, удерживая на чем-либо свое внимание» [Там же, с. 136] – дочке не хотелось следить за безопасностью братца), своеволие («желание поступать по своей личной воле» [Там же, с. 155] – дочка поступила так, как хотелось ей, а не так, как хотели ее родители), смелость («желание совершать поступки, на которые не имеешь права» [Там же, с. 157] – дочка не имела права оставлять братца без присмотра), увлекаемость («желание безотлагательно отдать время и силы тому, что для тебя приятно, что тебя привлекает» [Там же, с. 164] – дочку привлекала игра с подружками, и она не стала это откладывать), упрямство («желание не совершать поступков, которых от тебя ждут» [Там же, с. 167] – родители ожидали, что дочка будет беречь братца, а она этим не занималась) и др.

Теперь посмотрим, каких добродетелей дочке не хватило, чтобы не нарушить запрет родителей. Если бы у нее были воспитаны соответствующие добродетели, она бы не нарушила запрет.

Это следующие добродетели: аккуратность («потребность человека содержать в <...> порядке <...> свое дело» [Там же, с. 169] – дочка не выполнила порученное ей дело, когда оставила братца без присмотра), бдительность («потребность быть постоянно готовым к появлению как внешних, так и внутренних врагов и к их отражению» [Там же] – дочка под влиянием своих внутренних врагов (ранее перечисленных пороков) оставила братца без присмотра и, тем самым, сделала его беззащитным перед врагами внешними – гусями-лебедями), благость («потребность дать людям то, что для них полезно» [Там же, с. 170] – для братца было бы полезно находиться под присмотром сестры), верность («потребность не отказываться от принятых на себя обязательств» [Там же, с. 171] – родители надеялись, что дочка приняла на себя обязательства беречь братца, а она его бросила без присмотра), внимательность («потребность воспринимать все окружающее или дело, которым занимаешься, без изъятия, не считая что-либо недостойным внимания» [Там же] – дочка не должна была упускать

братца из виду), воздержание («удержание своих желаний» [Там же] – дочка должна была воздержаться от желания играть с подружками ради заботы о братце), воодушевленность («потребность с душевным расположением делать то, что трудно, но хорошо» [Там же] – дочка должна была беречь братца, не отвлекаясь на игру с подружками), добродетель («потребность деятельно, а не на словах, выполнять заповеди» [Там же, с. 172] – нарушив запрет родителей, дочка не выполнила пятую заповедь о почитании родителей), заботливость («потребность трудиться ради выполнения тобою должного ради блага других людей» [Там же] – дочка должна была трудиться ради блага братца), исполнительность («потребность безотлагательно и безукоризненно выполнять порученное тебе дело» [Там же, с. 173] – дочка не выполнила порученное ей родителями дело – не берегла братца), кротость («потребность не следовать собственным похотениям, укрощение их» [Там же] – дочка не должна была следовать желанию оставить братца без присмотра и убежать играть с подружками), любовь («потребность единства через самоотдачу» [Там же] – дочка должна была сохранять единство с любимым братцем и ради этого отказаться от игр с подружками), мудрость («потребность рассуждать о предметах и явлениях физических и духовных беспристрастно» [Там же, с. 180] – если бы дочка рассуждала о своем намерении играть с подружками беспристрастно, то отказалась бы от него, чтобы беречь братца), надежность («потребность не сделать тщетной чью-либо надежду на нас, выполнить взятые на себя обязательства» [Там же] – дочка, оставив братца без присмотра, сделала тщетной надежду родителей на нее и не выполнила взятые на себя обязательства), обязательность («потребность прилагать все силы для выполнения своих обязанностей» [Там же, с. 181] – дочка не приложила никаких сил для выполнения своих обязанностей беречь братца, убежав играть), осторожность («потребность <...> быть внимательным к окружающему, не исключая неожиданного и непредвиденного возникновения опасностей» [Там же] – дочка не предусмотрела опасности похищения братца), осмотрительность («потребность, прежде выполнения твоих дел, предварительно (мысленно или физически) осмотреться, выявляя благоприятствующие или препятствующие делу обстоятельства» [Там же] – перед игрой с подружками дочка должна была понять, что игра препятствует обязанности беречь братца), подчиняемость («потребность выполнять <...> волю тех, кто облечен большей властью» [Там же] – дочка не выполнила волю родителей), послушание («потребность добровольно и сознательно выполнять заповеди» [Там же, с. 182] – дочка не послушалась родителей, тем самым, нарушив пятую заповедь), прилежание («потребность выполнять те дела, которые непосредственно перед тобою, <...> а не изыскивать занятия более интересные в ущерб тому, чем тебе прилежит (предлежит) заниматься» [Там же, с. 183] – дочка изы-

скала более интересное занятие – игру с подружками в ущерб работе о братце), рассудительность («потребность совершать те или иные действия не по желанию, а после проверки их полезности, правильности судом ума» [Там же, с. 184] – дочка побежала играть, не рассуждая, правильно ли это), самовластие («потребность сохранять власть над своими же мыслями, желаниями, действиями» [Там же] – желание играть властвовало над дочкой), серьезность («потребность признавать, что в жизни самые незначительные действия человека могут повлечь значительные последствия» [Там же] – дочка не подумала о последствиях того, что братец остался без присмотра, и его похитили), сосредоточенность («потребность неотвлекаемо направить свое внимание на выполняемое дело» [Там же, с. 186] – дочке следовало сосредоточиться на присмотре за братцем), старательность («потребность добросовестно затрачивать усилия (физические, внешние) для благополучного выполнения своего дела» [Там же] – дочка не затратила никаких усилий для того, чтобы уберечь братца), тщательность («потребность неоднократно внимательно проверять правильность выполнения своих обязанностей» [Там же, с. 187] – дочка заигралась и совсем не выполняла свою обязанность беречь братца), целеустремленность («потребность следовать определенной цели, которая признается главной, подчиняя ей всю свою деятельность» [Там же, с. 188] – дочка упустила из виду, что ее главная цель – не играть с подружками, а беречь братца) и др.

Следовательно, метод запрета в этой сказке не сработал, дочка его нарушила, что привело к похищению братца.

Теперь рассмотрим еще одну русскую народную сказку «Маша и медведь» [5]. Эта сказка тоже начинается с того, что к девушке Маше (видимо, отроческого возраста) дедушка и бабушка применили метод запрета.

Выпишем описание сказочной педагогической ситуации, при этом снова выделим формулу запрета. «Собрались раз подружки в лес по грибы да по ягоды. Пришли звать с собой и Машеньку. / – Дедушка, бабушка, – говорит Машенька, – отпустите меня в лес с подружками! / Дедушка с бабушкой отвечают: – Иди, только смотри **от подружек не отставай** (выделено нами. – А.И.), не то заблудишься. / Пришли девушки в лес, стали собирать грибы да ягоды. Вот Машенька – деревце за деревце, кустик за кустик – и ушла далеко-далеко от подружек. / Стала она аукаться, стала их звать, а подружки не слышат, не отзываются. / Ходила Машенька по лесу – совсем заблудилась» [Там же, с. 439].

Перечислим, какие пороки обнаружила Маша, когда нарушила запрет отставать от подружек (ранее упоминавшиеся пороки будем давать без определений). Это следующие пороки: азартность (Маша настолько увлеклась сбором лесных даров, что потеряла из виду подружек), беззаботность (Маша не заботилась о своей безопасно-

сти в лесу), безнаказанность (Маша не считала, что будет наказана за нарушение запрета), безответственность (Маша не собиралась нести ответственность за нарушение запрета), безразличие (Маша не различала, что добром будем соблюдение запрета, а злом – его нарушение), безрассудство (Маша не рассуждала о том, правильно ли она ведет себя в лесу), бессмысленность (Маша не видела, что смысл ее поведения в лесу опасен), бесстыдство (Маша, нарушая запрет дедушки и бабушки о том, как следует себя вести в лесу, заблудилась и огорчила родных), бесцельность (Маша не поставила перед собой конкретную цель не отставать от подружек), дерзость (Маша, нарушив запрет, вольно обращалась с родными), забывчивость (Маша забыла, что она должна не отставать от подружек, и все внимание направила на сбор грибов и ягод), лень (Маше было лень следить за подружками, чтобы не отстать от них), лживость (Маша, фактически, обманула дедушку и бабушку, которые надеялись, что внучка не будет отставать от подружек), мнительность (Маша думала, что она ведет себя в лесу правильно), небрежность (заблудившись в лесу, Маша нанесла ущерб своим родственникам, которые горевали, что навсегда ее лишились), недоверчивость (Маша думала, что дедушка и бабушка преувеличивают опасность заблудиться в лесу), плотолобие (Маше было приятно собирать грибы и ягоды, а отслеживать перемещения подружек – мало-приятно), рассеянность (Маше было лень следить за тем, не отстала ли она от подружек), своеволие (Маша в лесу поступала не по воле дедушки и бабушки, а по своей собственной), смелость (Маша неправильно вела себя в лесу и заблудилась, чем огорчила дедушку и бабушку), увлекаемость (Маша настолько увлеклась сбором грибов и ягод, что забыла об опасности заблудиться), упрямство (Маша отстала от подружек, т.е. поступила не так, как ждали от нее дедушка и бабушка) и др. [4, с. 92–167].

В то же время у Маши обнаружилось отсутствие многих добродетелей, наличие которых помогло бы ей не нарушить запрет дедушки и бабушки. Это следующие добродетели: аккуратность (Маша неаккуратно выполняла запрет дедушки и бабушки), бдительность (Маша не противостояла своим порокам, чтобы не нарушить запрет и не отстать от подружек), благость (Маша не дала дедушке и бабушке уверенности, что с их внучкой всё в порядке), верность (Маша не выполнила обязательство не отставать от подружек), внимательность (Маша не была внимательна в лесу, отстав от подружек), воодушевленность (Маше не хотелось все время следить, не отстала ли она от подружек), добродетель (Маша нарушила пятую заповедь), заботливость (Маша не заботилась о том, чтобы не отстать от подружек, и, тем самым, не заботилась о благе для дедушки и бабушки), исполнительность (Маша не исполнила свое обязательство не отставать от подружек), кротость (Маша в лесу увлеклась сбором грибов и ягод и потому

отстала от подружек), любовь (Маша, если не хотела заблудиться и расстаться с бабушкой и бабушкой, должна была трудиться ради своей любви к ним), мудрость (Маша настолько отдалась страсти сбора грибов и ягод, что забыла об опасности отстать от подружек), надежность (Маша сделала тщетной надежду бабушки и бабушки на то, что внучка не заблудится), обязательность (Маша не приложила все силы для выполнения обязательства не отставать от подружек), осторожность (Маша не была в лесу осторожна), осмотрительность (собирая грибы и ягоды, Маша должна была постоянно осматриваться по сторонам, чтобы не отстать от подружек), подчиняемость (Маша не подчинилась запрету бабушки и бабушки отставать от подружек), послушание (Маша нарушила заповедь по отношению к бабушке и бабушке), прилежание (Маше надо было не полностью вовлекаться в сбор грибов и ягод, а прерываться время от времени на менее интересное отслеживание, не отстала ли она от подружек), рассудительность (Маша не рассуждала о том, правильно ли она ведет себя в лесу, не следя за подружками), самовластие (Маша не властна была над своим желанием собирать грибы и ягоды, потому и потеряла подружек из виду), серьезность (Маше казалось, что она не заблудится, даже если она не будет наблюдать за подружками), сосредоточенность (Маша сосредоточилась на сборе грибов и ягод, а надо было сосредоточиться на подружках), старательность (Маша недобросовестно выполняла запрет отставать от подружек), тщательность (Маша редко проверяла, не отстала ли она от подружек), целеустремленность (Маша упустила из виду, что главная цель – не заблудиться в лесу, а не набрать как можно больше грибов и ягод) и др. [Там же, с. 169–188].

Мы видим, что и в этой сказке метод запрета не привел к желательному для воспитателей результату.

Рассмотрим третью русскую народную сказку, связанную с нарушением запрета, – «Сказку об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке» [6].

Здесь Иван-царевич, будучи уже юношей («младой юноша, Иван-царевич» [Там же, с. 332]), к тому же, вероятно, получивший образование, как это было принято в царских семьях, дважды нарушил запрет серого волка. Иван-царевич существенно отличается от героинь предыдущих сказок, которые были гораздо младше и вряд ли получили какое-либо образование, кроме домашнего.

Воспитателем в двух сходных сказочных педагогических ситуациях являлся серый волк («волшебный помощник»), а воспитуемым – Иван-царевич.

Выпишем соответствующие фрагменты сказки с педагогическими ситуациями, где применялся метод запрета, и выделим формулы запрета.

Вот первая педагогическая ситуация: «Ты жар-птицу возьми, **а золотую клетку не трогай** (выделено нами. – А.И.); ежели клетку возьмешь,

то тебе оттуда не уйти будет: тебя тотчас поймут!» Иван-царевич перелез через каменную стену в сад, увидел жар-птицу в золотой клетке и очень на нее прельстился. Вынул птицу из клетки и пошел назад, да потом одумался и сказал сам себе: «Что я взял жар-птицу без клетки, куда я ее посажу?» Воротился и лишь только снял золотую клетку – то вдруг пошел стук и гром по всему саду, ибо к той золотой клетке были струны приведены. Караульные тотчас проснулись, прибежали в сад, поймали Ивана-царевича» [Там же, с. 332–333].

Затем аналогичная ситуация повторяется: ««Ступай, Иван-царевич, в эти белокаменные конюшни (теперь караульные конюхи все крепко спят!) и бери ты коня златогривого. Только тут, на стене, висит золотая узда, **ты ее не бери** (выделено нами. – А.И.), а то худо тебе будет». Иван-царевич, вступая в белокаменные конюшни, взял коня и пошел было назад; но увидел на стене золотую узду и так на нее прельстился, что снял ее с гвоздя, и только что снял – как вдруг пошел гром и шум по всем конюшням, потому что к той узде были струны приведены. Караульные конюхи тотчас проснулись, прибежали, Ивана-царевича поймали» [Там же, с. 333].

Отметим, что обе девочки из ранее рассмотренных сказок нарушили запрет однажды, увлекшись игрой или сбором грибов и ягод. Что же касается Ивана-царевича, то он дважды нарушил запрет, потому что прельстился на золотую клетку и золотую узду. В первый раз Иван-царевич оправдывал свое желание завладеть золотой клеткой тем, что без клетки ему трудно будет транспортировать жар-птицу. Во второй раз он даже не искал такого оправдания, видимо, для царского сына езда верхом без узды привычна, он просто «прельстился» на золотую уздечку.

Обе эти ситуации практически одинаковы, и Иван-царевич, нарушив запрет в первый раз, нарушил его и во второй, т.е. он не научился на своей ошибке, из-за которой попался с жар-птицей (такое поведение позволяет считать его, скорее, Иваном-дураком).

Перечислим, какие пороки обнаружились у Ивана-царевича, когда он нарушил запрет серого волка трогать клетку жар-птицы и конскую уздечку.

Это были следующие пороки [4, 92–167]: беззаботность (Иван-царевич хотел избавиться себя от трудов по доставке птицы без клетки), безнаказанность (Иван-царевич считал, что он не будет наказан за взятую клетку или узду), безответственность (Иван-царевич не собирался нести ответственность за взятую клетку или узду), безразличие (Иван-царевич не считал запрет серого волка добром, а свое поведение, нарушающее запрет, – злом), безрассудство (нарушая запрет, Иван-царевич не рассуждал о своем поведении), бессмысленность (Иван-царевич не видел, что его поведение нарушает запрет серого волка), бесцельность (серый волк поставил перед Иваном-царевичем конкретную цель – забрать жар-птицу и златогри-

вого коня, а не клетку и узду), двоедушие (Иван-царевич желал забрать не только жар-птицу и коня, но и сопутствующие им драгоценные артефакты), жадность («желание приобретения любых материальных ценностей» [Там же, с. 101] – Иван-царевич «прельстился» на золотую клетку и золотую узду), забывчивость (Иван-царевич забыл запрет серого волка не трогать ни клетку, ни узду), лень (Ивану-царевичу было лень нести жар-птицу без клетки и вести коня без узды), лживость (Иван-царевич, нарушив запрет серого волка, отрицал истинность слов последнего), мнительность (Иван-царевич предполагал, что от нарушения запрета ничего не случится), небрежность (нарушив запрет, Иван-царевич не предотвратил ущерб, который за этим последовал), недоверчивость (Иван-царевич усомнился в запрете серого волка), поспешность (Иван-царевич забрал клетку и узду прежде всестороннего осмысления этих поступков), рассеянность (Иван-царевич не направил всё свое внимание на исполнение запрета), своеволие (Иван-царевич поступил по своей воле, нарушив волю более опытного серого волка – «волшебного помощника»), смелость (Иван-царевич не имел права нарушать запрет серого волка, которого он признал своим воспитателем), увлеченность (Иван-царевич увлекся золотыми атрибутами жар-птицы и коня), упрямство (Иван-царевич дважды нарушил запрет серого волка) и др.

Кроме того, у Ивана-царевича не хватило целого ряда добродетелей, которые могли бы его удержать от нарушения запрета. Это такие добродетели: аккуратность (Иван-царевич не выполнил порученное ему дело), бдительность (Иван-царевич не был готов к появлению внешних (стражи) и внутренних (своих пороков) врагов и к их отражению), верность (Иван-царевич отказался от обязательства исполнить запрет серого волка – прикасаться к клетке и узде), внимательность (Ивану-царевичу не хватило внимательности, чтобы заметить, что от клетки и узды протянута сигнализация), воздержание (Иван-царевич не удержал своих желаний завладеть клеткой и уздой), воодушевленность (Иван-царевич не захотел потрудиться, чтобы доставить жар-птицу без клетки и коня без узды), исполнительность (Иван-царевич не выполнил безукоризненно порученное ему дело), кротость (Иван-царевич не укротил свои желания), мудрость (Иван-царевич не был беспристрастен, увидев драгоценные клетку и узду), надежность (Иван-царевич сделал тщетной надежду серого волка на исполнение запрета), обязательность (Иван-царевич не приложил все силы для выполнения порученных ему серым волком обязанностей), осторожность (Иван-царевич не предусмотрел всех опасностей), осмотрительность (Иван-царевич не осмотрелся и не увидел сигнализацию, прежде чем взять клетку и узду), подчиняемость (Иван-царевич не подчинился запрету серого волка не трогать клетку и узду), прилежание (Иван-царевич, вместо того, чтобы заняться жар-птицей и конем, отвлекался на клет-

ку и узду), рассудительность (Иван-царевич, взяв клетку и узду, не рассуждал о том, что нарушает запрет), самовластие (Иван-царевич не властвовал над своими желаниями взять клетку и узду), серьезность (Иван-царевич не считал, что нарушение запрета серого волка приведет к серьезным последствиям), сосредоточенность (Иван-царевич не направил всё свое внимание на выполнение запрета серого волка), старательность (Иван-царевич не приложил все усилия для благополучного выполнения своего дела), тщательность (Иван-царевич допустил изъян в своей деятельности, потому что нарушил запрет серого волка), целеустремленность (Иван-царевич забыл, что его цель – жар-птица и конь, а не клетка и узда) и др.

И в этой сказке запрет не был выполнен воспитуемым.

Сравним все эти сказочные педагогические ситуации, с точки зрения проявленных воспитуемыми пороков и отсутствующих добродетелей. Во всех трех педагогических ситуациях воспитуемые, несмотря на различие в возрасте, поле, статусе и образовании, обнаружили одни и те же пороки, а также отсутствие одних и тех же добродетелей. Это позволяет нам предположить, что нарушение запрета вызывается не обстоятельствами конкретной педагогической ситуации и даже не личностными особенностями воспитуемого, а самой сутью рассматриваемого метода. Этот метод сам провоцирует воспитуемых (детей и подростков) на нарушение запрета.

Такое нарушение принято объяснять известной поговоркой «Запретный плод сладок», ссылаясь на библейскую историю об Адаме и Еве, которые нарушили запрет и вкусили плод от райского дерева познания добра и зла.

Следовательно, воспитатели не должны применять метод запрета без использования дополнительных методов, которые могли бы устранить его недостатки. Наиболее очевидным дополнительным методом стимулирования поведения воспитуемого является метод объяснения.

Метод объяснения является одним из важнейших методов обучения, и в рассмотренных педагогических ситуациях он был бы очень уместен, поскольку все воспитуемые еще не приобрели достаточных знаний, умений и навыков правильного поведения в нестандартных, грозящих опасностью, ситуациях.

В сказке «Гуси-лебеди» метод объяснения отсутствует полностью. Смоделируем вариант применения дополнительного метода объяснения в этой ситуации. Родители могли бы объяснить дочке, что она не должна уходить со двора и не оставлять братца одного, потому что уже были случаи похищения детей гусями-лебедями, слугами Бабы Яги (об этом в сказке позднее упоминается).

В сказке «Маша и медведь» бабушка и дедушка, хотя и сказали, чтобы внучка не отставала от подружек, но не объяснили, как этого добиться. Например, можно было бы сказать, чтобы Маша

шла рядом с конкретной подружкой, не отставала именно от нее, или чтобы считала ягоды и после каждой дюжины поднимала голову, чтобы посмотреть, где находится выбранная подружка, или опять же через определенный промежуток окликала бы то одну, то другую подружку и т.п.

В «Сказке об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке» серый волк пытался применить метод объяснения, почему нельзя трогать клетку и узду, однако его слова неконкретны: «ежели клетку возьмешь, то тебе оттуда не уйти будет: тебя тотчас поймут!» и «худо тебе будет». Надо было прямо объяснить, что с золотой клеткой и золотой уздой связана сигнализация.

Во всех случаях мы видим, что воспитуемые нарушили запрет, потому что не понимали, каковы будут последствия такого нарушения, и из-за недостатка опыта думали, что выполнение запрета для них не обязательно и не приведет к нарушению их планов.

Отрицательное отношение к исполнению запрета может быть связано и с тем, что воспитатель не является авторитетом в глазах воспитуемого, и поэтому его слова не являются значимыми.

Безусловное доверие к воспитателю приводит к исполнению воспитуемым запрета, но для этого воспитуемый должен обладать достаточно высоким интеллектом (еще Я.А. Коменский писал, что «чем умнее ребенок, тем правильнее он себя ведет», т.е. нравственнее), что в детском возрасте по физиологическим причинам встречается не часто.

Таким образом, подводя некоторые итоги нашего рассмотрения, можно сделать следующие выводы. Метод запрета следует признать малоэффективным для достижения поставленной воспитателем цели. Применение метода запрета без дополнения его обучающим методом объяснения нецелесообразно. В современных условиях воспитания метод запрета возможен к применению, если воспитатель полностью уверен в достаточно высоком интеллекте воспитуемого и в доверии воспитуемого к себе. Однако и в этом случае целесообразно дополнять метод запрета методом объяснения.

## Литература

1. Измайлова, А.Б. Русская народная педагогика (семейная педагогика): программа, методические рекомендации и материалы к курсу / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2011. – 48 с.
2. Гуси-лебеди // Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: в 3 т. – М., 1984. – Т. 1. – С. 147–148.
3. Измайлова, А.Б. Метод уговора в русской народной педагогике / А.Б. Измайлова // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. – Владимир, 2011. – № 8 (27). – С. 46–56.
4. Гурьев, Н.Д. Страсти и их воплощение в болезнях (соматических и нервно-психических) / Н.Д. Гурьев. – М., 2000. – 192 с.
5. Маша и медведь // Русские народные сказки. – М., 1987. – С. 439–442.
6. Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке // Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: в 3 т. – М., 1984. – Т. 1. – С. 331–343.

## THE METHOD OF PROHIBITION IN THE RUSSIAN FOLK PEDAGOGY

Izmailova A.B.

Vladimir state University named after A.G. and N.G. Stoletov

The article considers the prohibition method as one of the most common methods of behavior stimulation in Russian folk pedagogy. The use of the prohibition method in relation to three different participants is analyzed on the material of three Russian folk fairy tales. All of them were of different ages, genders, status, and education. As a result of the analysis, it is shown that in all three cases the method of prohibition was pedagogically inappropriate. Despite the pedagogical impact, all participants violated the ban. All participants acted immorally when they violated the ban. They showed the same vices and demonstrated the absence of the same virtues. The same immoral behavior of all three participants suggests that the pedagogical inexpediency of the prohibition method is due to both its own shortcomings and the lack of pedagogical competence of those who apply it. To eliminate the disadvantages of the prohibition method, which make it pedagogically inappropriate; it is proposed to use an additional method. This additional method of prohibition can be the method of explanation. In modern conditions, in order for the method of prohibition to be pedagogically appropriate, it should be used only in conjunction with the method of explanation.

**Keywords:** Russian pedagogy tradition, methods and means of Russian folk pedagogy, classification of methods of Russian folk pedagogy, virtues and vices.

## References

1. Izmailova A.B. Russian folk pedagogy (family pedagogy): program, guidelines and materials for the course / A.B. Izmailova. – Vladimir, 2011. – 48 p.
2. Geese-swans // Folk Russian tales of A.N. Afanasiev: in 3 vols. – M., 1984. – Vol. 1. – P. 147–148.
3. Izmailova A.B. Method of agreement in Russian folk pedagogy / A.B. Izmailova // Bulletin of the Vladimir state University for the Humanities. – Vladimir, 2011. – № 8 (27). – P. 46–56.
4. Guryev N.D. Passions and their embodiment in diseases (somatic and neuropsychic) / N.D. Guryev. – M., 2000. – 192 p.
5. Masha and the bear // Russian folk tales. – M., 1987. – P. 439–442.
6. The Tale of Ivan Tsarevich, the Firebird and the grey wolf // Folk Russian tales of A.N. Afanasiev: in 3 vols., 1984. – Vol. 1. – P. 331–343.

## Информационная культура в системе публичной информационной деятельности образовательных организаций в сети Интернет

**Асмолова Любовь Мироновна,**

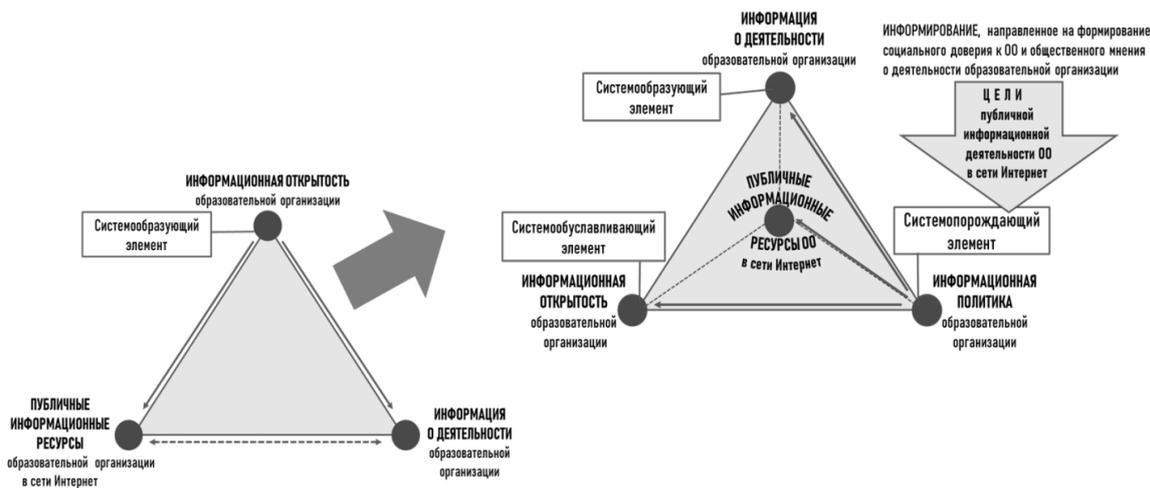
кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС)  
E-mail: asmolova-lm@ranepa.ru

В статье представлен подход к проектированию системы новой для образовательных организаций (далее – ОО) публичной информационной деятельности в сети Интернет, становление, осуществление и развитие которой обусловлено социальными потребностями и государственными требованиями к информационной открытости ОО. Включение в структуру проектируемой системы деятельности наряду с информационной политикой ОО элемента «информационная культура» способствует формированию социокультурных основ информационного взаимодействия и социального диалога участников образовательных отношений в ОО и отношений в сфере образования. Представление о целостности спроектированной системы и ее структурных взаимосвязях создает основу для разработки методического обеспечения решения содействующих друг другу задач расширения информационной открытости ОО, проектирования информационной политики ОО и формирования информационной культуры в практике новой для образовательных организаций системы общего и дополнительного образования детей публичной информационной деятельности в сети Интернет. Кроме того, представление о структурных связях между элементами позволяет определить направленность формирования информационной культуры в проектируемой системе публичной информационной деятельности ОО в сети Интернет, включающую культуру взаимодействия субъектов с открытой информацией о деятельности ОО, имиджевую культуру образовательной организации как коллективного субъекта информирования и информационной открытости, культурные образцы практики создания публичных информационных ресурсов образовательной организации в сети Интернет и культуру социального диалога участников информационного взаимодействия.

**Ключевые слова:** информационная культура, информационная открытость, информационная политика, публичная информационная деятельность в сети Интернет, образовательные организации системы общего и дополнительного образования детей.

В процессе решения задач информационной открытости, определенных в 29 статье 273-ФЗ [26] «Об образовании в Российской Федерации» образовательные организации создают свои информационные ресурсы в сети Интернет и размещают на них информацию о деятельности ОО. В практике образовательных организаций системы общего и дополнительного образования, несмотря на несомненные успехи, достигнутые в создании официальных сайтов дошкольных образовательных организаций, школ и организаций дополнительного образования детей, сложилась ситуация, в которой *преимущественными целевыми ориентирами* действий в новой для ОО деятельности является выполнение государственных требований к обязательному информационному ресурсу ОО в сети Интернет [1]. Вместе с тем, для решения социально и профессионально востребованных задач информационной открытости ОО недостаточно выполнения только этого инвариантного компонента, определенного государственными требованиями к официальному сайту ОО и размещению на нем в открытом доступе обязательных для всех ОО сведений об образовательной организации. Вариативный компонент задачи информационной открытости включает не только расширение числа публичных информационных ресурсов ОО в сети Интернет, но и размещение на них широкого спектра информации, которая согласно 29 статьи ФЗ-273 определяется как *информация о деятельности*. Это означает, что создавая персональные и тематические сайты, информационные порталы образовательные организации имеют возможность публиковать в открытом доступе информацию об образовательной, педагогической и управленческой деятельности в ОО и деятельности ее субъектов – участников образовательных отношений в ОО. Решение о том, какую политику информационной открытости, и какую политику информирования о своей деятельности выбирает образовательная организация, зависит от целевых ориентиров проектируемой в ОО информационной политики.

Таким образом, в системе новой для образовательных организаций публичной информационной деятельности должен произойти структурный переход. На основе методологической позиции В.Н. Сагатовского, выделявшего системообразующий, системообразующий и системообуславливающий факторы, необходимые и достаточные для возникновения и существования системного объекта [23],



**Рис. 1.** От информационной открытости – к информационной политике в системе публичной информационной деятельности образовательных организаций в сети Интернет

в качестве системопорождающего элемента рассматривается информационная политика ОО, «отвечающая» за целеполагание и выбор способов решения задач информационной открытости ОО [2] (рис. 1).

Политика по Аристотелю «искусство управления общественными делами» – одна из важнейших сфер жизни общества, связанная с согласованием интересов различных социальных групп («согласительное искусство») и формированием и реализацией общезначимых интересов [20].

Принцип согласования интересов находит свое отражение в Концепции, государственной информационной политики Российской Федерации: «Государственная информационная политика является эффективной лишь в случае, если она носит комплексный, системный характер и, безусловно, открыта, направлена на согласование интересов граждан, общества и государства» [9].

Согласно В.Д. Попову, информационная политика – это особая сфера жизнедеятельности людей, связанная с воспроизводством и распространением информации, удовлетворяющей интересы государства и гражданского общества, и направленная на обеспечение творческого, конструктивного диалога между ними и их представителями [7, с. 38].

Целью публичной информационной деятельности образовательной организации в сети Интернет является информирование государства, общества и личности, направленное на формирование социального доверия к ОО и общественного мнения о деятельности образовательной организации. Исходя из такой цели деятельности, информационная политика ОО выступает как вектор согласования интересов участников образовательных отношений в ОО и отношений в сфере образования и как фактор обеспечения конструктивного социального диалога между ними и их представителями посредством общей, нужной всем и важной для всех информации о деятельности образовательной организации.

А.Г. Плитко в своем исследовании подчеркивает, что информационная политика связана с воспроизводством и распространением информации,

в процессе которых актуализируются, пропагандируются и реализуются интересы субъектов информационного взаимодействия и всего общества [19, с. 48].

Политика в государстве и обществе выполняет различные функции, среди которых В.Ю. Шпак в словарном определении этого понятия выделяет регулятивную, прогностическую и социализирующую функции, которые, по его мнению, тесно взаимосвязаны и лишь в своем единстве могут выразить такое сложное явление социальной жизни как политика [21].

Применяя определение социализирующей функции, которая согласно В.Ю. Шпаку, обеспечивает «последовательное включение людей в осознанный процесс политической жизни и действия» к информационной политике образовательной организации, следует особо уточнить ее роль в создании условий, способствующих осознанному включению участников образовательных отношений в совместное достижение целей ОО и решение задач совместной деятельности ОО. Однако, присущая политике функция «мобилизации масс на выполнение поставленных целей», в информационной политике образовательной организации рассматривается именно через призму создания информационно-мотивационных условий, способствующих привлечению внимания к проблемам и задачам ОО, вовлечению участников и партисипации как развитию сопричастности к решению общих и значимых задач деятельности ОО.

Вместе с тем, как отмечает В.Ю. Шпак, социализация индивидов требует политических знаний и политической культуры. Поэтому, проводя аналогию с социализирующей функцией информационной политики ОО, мы можем сказать, что для ее реализации необходимым требованием становится формирование информационной культуры участников социального взаимодействия.

Современные исследования феномена информационной культуры широко представлены в отечественной и зарубежной науке.

Как отмечает В.Д. Попов, «прорывное значение в плане исследования культурно-информационных отношений имеет вскрытие сущностных сторон информационной культуры. П.Н. Киричек методологически точно отмечает: «**В кросс-контексте двух социальных явлений – информации и культуры – образуется новый структурно-функциональный конструкт под названием «информационная культура»**» [8, с. 6]. Тем самым подтверждается сделанный нами вывод о том, что информационная культура есть «часть» духовной культуры, а с построением информационного общества станет ее «стержнем»» [22, с. 23].

Исследуя информационную культуру в системе информационной политики современного российского общества, Н.А. Федотов указывает, что впервые проблема информационной культуры была поставлена А.П. Сухановым в монографии «Информация и прогресс» в 1988 году. Объектом внимания здесь стали, в первую очередь, вопросы компьютерной грамотности, т.е. технико-технологические аспекты информационной культуры, но затем появились работы, связанные с исследованием ее гуманитарных аспектов. Прежде всего, можно четко выделить два подхода: информатиологический (технико-технологический) и культурологический. Достаточно распространенным в рамках названного подхода является рассмотрение информационной культуры как культуры информационного общества [27, с. 83].

Сирье Виркус, обобщая ведущие зарубежные исследования в области информационной культуры, выделила современные концепции, согласно которым информационная культура отражается в ценностях, нормах и практиках организации в отношении управления и использования информации и рассматривается как стратегический ресурс развития общества и мирового сообщества [29]. Так, в частности, ею выделена позиция Мариам Гинман, которая, рассматривая информационную культуру как стратегическую цель, доказала в своем исследовании, что информационную культуру следует планировать в той же мере, что и преобразование других ресурсов [29].

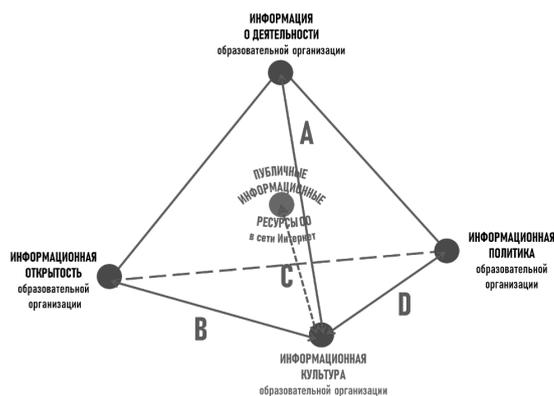
Среди различных трактовок информационной культуры С. Виркус приводит определение, которое представили российские исследователи В.А. Кравец и В.Н. Кухаренко: «Информационная культура в широком смысле – это совокупность принципов и механизмов, обеспечивающих взаимодействие этнических и национальных культур, их связь в общем опыте человечества; в узком смысле слова – оптимальные способы обращения с информацией и представления ее потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических сред производства, хранения и передачи информации; разработка системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации» [10].

Опираясь на позицию Н.А. Федотова, согласно которой информационная культура заключа-

ет саму суть и определяет базовое основание информационной политики [27], возникает необходимость, наряду с введением системопорождающего элемента «информационная политика» в систему публичной информационной деятельности образовательной организации в сети Интернет, включения в нее системоразвивающего элемента, которым является информационная культура участников информационного взаимодействия.

Данный метод «восходящего проектирования» как поэтапного введения в систему отдельных базовых элементов [3] является составляющим научного подхода «bottom-up», который, как считают Ф.М. Неганов и З.А. Хазиев, «неверно переводить как подход «от части к целому», скорее это подход «от непосредственного наблюдаемого единичного к объясняющему целому» [15, с. 210].

Таким образом, через целостность взаимодействия элементов в системе публичной информационной деятельности образовательной организации в сети Интернет определяется направленность формирования информационной культуры как системоразвивающего элемента, способствующего развитию важных структурных признаков системы проектируемой деятельности (рис. 2).



**Рис. 2.** Информационная культура в системе публичной информационной деятельности образовательных организаций в сети Интернет

Таковыми признаками являются:

**А** – культура взаимодействия субъектов с информацией о деятельности ОО и развитие информационно-коммуникационной и технологической (ИКТ-) компетентности участников информационного взаимодействия в процессе публичной информационной деятельности в сети Интернет;

**В** – имиджевая культура образовательной организации как коллективного субъекта решения задач информационной открытости ОО;

**С** – культурные образцы практики создания публичных информационных ресурсов образовательной организации в сети Интернет;

**Д** – культура социального диалога между участниками информационного взаимодействия в процессе публичной информационной деятельности в сети Интернет.

Как отмечают многие исследователи, одним из наиболее распространенных подходов к пони-

манию информационной культуры является представление ее как культуры работы с информацией и освоения ее современных информационных технологий представления, использования и получения информации. Согласно Н.Н. Елистратовой, *культура обращения с информацией* подразумевает: культуру поиска информации (знание информационных ресурсов и номенклатуры информационных услуг, владение алгоритмами индивидуального поиска и т.д.); культуру отбора и переработки информации (осознание собственных информационных потребностей, знание критериев релевантности информации, владение элементами аналитико-синтетической переработки информации и т.д.); культуру передачи информации (знаний процессов информационно-коммуникативной деятельности и навыков в этой области) [4].

Следует отметить, что в практике системы общего и дополнительного образования детей данное направление формирования информационной культуры играет важную роль и в решении задач образовательной деятельности, и в решении задач развития ИКТ-компетентности педагогических и управленческих кадров образовательных организаций.

В отличие от этого направления развития информационной культуры, формирование имиджевой культуры образовательных организаций является новым для большинства детских садов, школ, организаций дополнительного образования детей. И это связано не только с «отставанием» образовательных организаций от других учреждений, фирм, предприятий и т.д. в этом вопросе. Как отмечают А.Б. Череднякова и Г.М. Казакова, имиджевая культура – гуманитарное понятие, находящееся в стадии своей концептуализации. Безответственная, массивная эксплуатация западных научных школ, теорий и технологий без должной адаптации привели к тому, что и сегодня состояние имиджевой культуры далеко от идеального, и само понятие «имидж» нуждается в реабилитации.

Эти авторы рассматривают имиджевую культуру как формирующееся направление социальной культуры, которое представляет собой многогранные социально-психологические характеристики личности и социума, интегрирующую специфические структурные компоненты (самого человека и/или социум как субъекта и объекта имиджевой культуры; специфическую деятельность по ее формированию, опредмечиванию и распределению; а также результаты этой деятельности: собственно имидж, образ, статус, престиж и т.д.), обладающую разноуровневой совокупностью качеств: аксиологических, социальных, профессиональных, мировоззренческих и т.д., которые связаны с умением жить в поли-культурном обществе, диалогичным взаимодействием, конструктивной коммуникацией и самосовершенствованием [28].

В исследовании И.Ф. Симоновой даны различные определения понятия «имидж»: образ организации в представлении групп обществен-

ности; «обобщенный портрет», который создается в представлении целевых групп на основании заявлений и деятельности учреждения, или заявленной позиции (идеальной позиции), которую организация продвигает в целевые группы; собирательный образ, отражающий положительное впечатление, престиж, репутацию, воплощающий определенную систему ценностей и качеств [24].

Рассматривая имидж как пространство возможностей организации, И.Ф. Симонова выделяет наиболее значимые его функции (аксиологическую, информационную, коммуникативную, дифференцирующую, объединительную, функцию позиционирования, привлечения и организации внимания, мотивации. Автор считает, что именно функции позиционирования (формирование определенного требуемого восприятия учреждения в сознании целевых аудиторий с целью обеспечения четкого обособленного места среди других учреждений), привлечения и организации внимания (обеспечения позитивной известности учреждения, благоприятные оценки влияющие на поведение целевой аудитории) и мотивации (формирование осознаваемой потребности побуждения к действию) обеспечивают создание вокруг учреждения атмосферы привлекательности, востребованности, притяжения, значимости [25].

Потребностям и необходимости формирования имиджа образовательной организации, а также вопросам, связанным с имиджевой культурой образовательной организации, посвящен ряд публикаций специалистов и практиков, в частности, отдельный выпуск журнала «Педагогическое обозрение» [6].

Позиционируя в системе публичной информационной деятельности ОО в сети Интернет направленность формирования информационной культуры на создание имиджа ОО, следует акцентировать внимание на взаимосвязи и взаимообусловленности задач информационной открытости и процесса формирования имиджа ОО как компетентной организации, способной справиться с вызовом сложных современных задач образования.

Говоря об основах имиджологии, А.М. Овчинникова и Н.В. Шульга подчеркивают, что позитивный имидж создается основной деятельностью организации, а также целенаправленной информационной работой, ориентированной на целевые группы общественности. Стратегия информационной открытости является одним из ключевых элементов развития имиджа организации [16, с. 30, 32].

В процессе решения задач информационной открытости образовательные организации создают публичные информационные ресурсы в сети Интернет, управление качеством которых является одной из областей задач информационной политики ОО. При этом значимую роль играет *информационная культура, способствующая созданию культурных образцов практики* в новой для образовательных организаций публичной информационной деятельности в сети Интернет.

Речь идет не только о создании официального сайта, персональных и тематических сайтов, демонстрирующих в публичном пространстве культурное «лицо» образовательной организации, чьи публичные информационные ресурсы отвечают современным стремительно развивающимся требованиям юзабилити и дизайна сайтостроения.

В задачи формирования информационной культуры включаются процессы освоения субъектами культурных практик цифровой среды [13], создания информационного пространства образовательной организации в сети Интернет и включения в него заинтересованных пользователей, нормы цифровой грамотности и этикета и т.д. Культуролог О.В. Мороз в числе многоаспектных культурных практик цифровой среды обращается к партиципации<sup>1</sup>, рассматривая ее как освоение авторской позиции в создании информации и культурную практику соучастия и активной роли того, кто некогда был только потребителем информации. Партиципация становится желаемой гражданской, коллективной практикой, определяющей коллективное событие [14].

Задачи формирования культуры участия и соучастия тесно взаимосвязаны с еще одним направлением формирования информационной культуры в системе публичной информационной деятельности ОО в сети Интернет. Речь идет о культуре социального диалога участников информационного взаимодействия.

И.М. Меликов и А.А. Гезалов, исследуя культуру диалога в концепции диалога культур, подчеркивают, что культура во многом определяется коммуникацией. Рассматривая культуру как развивающуюся систему, источником движения которой является взаимодействие, предполагающее обмен, обогащение, трансформацию культур, они определяют диалог как путь к пониманию [12].

Как отмечает Е.Л. Зберовская, для возникновения диалога как отношения субъектов необходима потребность в установлении взаимодействия, заинтересованность в его результатах [5].

В пространстве информационной культуры возникает потребность в становлении и формировании социального диалога в современных интерактивных формах, и ее нацеленности на развитие «зрелости общественных отношений», характеризующих, по мнению В.И. Курбатова, свободный и равноправный обмен информацией. Согласно исследовательской позиции этого автора, именно в диалоге в порядке обмена высказываниями между различными субъектами с их различными позициями осуществляется созидание некой диалогической общности: взаимного приращения знания и социального опыта, саморазвитие и самореализация, социальный консенсус и компромисс [11].

<sup>1</sup> Партиципация, или партисипация (лат. *participatio* – участие, англ. *participation* – причастность) – термин, обозначающий культуру участия или соучастия людей, используется в различных сферах, в том числе в *media studies* и в *cultural studies* [17]

Таким образом, эта важнейшая составляющая информационной культуры становится одним из ведущих факторов успешности информационной политики образовательной организации, направленной на создание информационно-мотивационных условий развития социального диалога, и что особенно важно, конструктивного социального диалога между участниками образовательных в ОО и отношений в сфере образования.

Как отмечают Л.Г. Павлова и Е.Ю. Кашаева, слово конструктивный в современном литературном языке означает «такой, который можно положить в основу чего-нибудь, плодотворный», и определяют конструктивный диалог как форму межличностного общения, которая позволяет путем взаимных усилий и компромиссных уступок достигать взаимопонимания, находить решения, удовлетворяющие обе стороны, помогающие дальнейшей совместной деятельности, способствующие эффективному общественному развитию. Необходимость конструктивного диалога, как правило, диктуется не волей отдельных лиц, а реально сложившейся ситуацией, связанной с решением жизненно важных проблем [17].

Для образовательной организации необходимость конструктивного социального диалога обусловлена потребностью в объединении усилий руководства, педагогов, обучающихся и их родителей в совместном решении общих для всех участников задач ОО. Не менее важным для образовательной организации является конструктивный социальный диалог с жителями прилегающей к ОО территории, в число которых входят и потенциальные родители обучающихся. Конструктивный профессиональный диалог с коллегами из других ОО, представителями методических служб, вузов и научных организаций способствует развитию школ, детских садов, учреждений дополнительного образования детей как компетентных организаций.

Согласно позиции Л.Г. Павловой и Е.Ю. Кашаевой, диалог может носить конструктивный характер только в том случае, если все участники хорошо разбираются в обсуждаемой проблеме, компетентны в данной области, имеют равные возможности в получении необходимой информации для доказательства выдвинутого положения, обоснования собственной позиции. И, конечно, очень важно, чтобы используемая информация была достоверной, объективной, не искажала реальной действительности [17].

Подчеркивая значение информации о деятельности ОО, размещенной в открытом доступе на публичных информационных ресурсах ОО в сети Интернет, в формировании конструктивного социального диалога участников образовательных отношений и отношений в сфере образования, необходимо акцентировать внимание на структурных взаимодействиях в проектируемой системе публичной информационной деятельности ОО в сети Интернет.

Информация о деятельности образовательной организации, являясь системообразующим элементом, структурно и функционально взаимосвязана с другими элементами – информационной открытостью (как системообуславливающим элементом), публичными информационными ресурсами ОО в сети Интернет (как системообеспечивающим элементом), информационной политикой (как системообразующим элементом) и информационной культурой участников информационного взаимодействия (как системоразвивающим элементом).

Представление о целостности спроектированной системы и ее структурных взаимосвязях создает основу для разработки методического обеспечения решения содействующих друг другу задач расширения информационной открытости ОО, проектирования информационной политики ОО и формирования информационной культуры в практике новой для образовательных организаций системы общего и дополнительного образования детей публичной информационной деятельности в сети Интернет.

## Литература

1. Асмолова (Плахова), Л.М. Информационная открытость: изучаем элементы и связи в системе публичной информационной деятельности ОО / Л.М. Асмолова (Плахова) // Порталы и сайты образовательных организаций // [https://eduface.ru/consultation/infopolicy/informacionnaya\\_otkrytost\\_izuchaem\\_elementy\\_i\\_svyazi\\_v\\_sisteme\\_publichnoj\\_informacionnoj\\_deyatelnosti\\_oo](https://eduface.ru/consultation/infopolicy/informacionnaya_otkrytost_izuchaem_elementy_i_svyazi_v_sisteme_publichnoj_informacionnoj_deyatelnosti_oo) [дата обращения 05.07.2020].
2. Асмолова (Плахова), Л.М. В системе публичной информационной деятельности ОО появляется новый элемент – информационная политика / Л.М. Асмолова (Плахова) // Порталы и сайты образовательных организаций // [https://eduface.ru/consultation/infopolicy/v\\_sisteme\\_publichnoj\\_informacionnoj\\_deyatelnosti\\_oo\\_poyavlyetsya\\_novyy\\_element\\_informacionnaya\\_politika](https://eduface.ru/consultation/infopolicy/v_sisteme_publichnoj_informacionnoj_deyatelnosti_oo_poyavlyetsya_novyy_element_informacionnaya_politika) [дата обращения 05.07.2020].
3. ГОСТ Р 55348–2012 Системы управления проектированием. Словарь терминов, используемых при управлении проектированием.
4. Елистратова, Н.Н. Информационная культура как критерий информатизации высшего образования в современных условиях реформирования / Н.Н. Елистратова // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 7 // <http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770> [дата обращения 05.07.2020].
5. Зберовская, Е.Л. Культура как система отношений / Е.Л. Зберовская // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 23. – С. 79–80.
6. Имиджевая культура современной образовательной организации // Педагогическое обозрение. – 2016. – № 4 (167) // [http://gcro.nios.](http://gcro.nios.ru/system/files/po-167.pdf)

- ru/system/files/po-167.pdf [дата обращения 05.07.2020].
7. Информационная политика: Учебник / Под общ. ред. В.Д. Попова; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – Москва: Изд-во РАГС, 2003. – 459 с.
8. Киричек, П.Н. Информационная культура общества / П.Н. Киричек. – Москва: Изд-во РАГС, 2009. – 220с.
9. Концепция государственной информационной политики Российской Федерации. Одобрена на заседании Комитета Государственной Думы по информационной политике и связи 15 октября 1998 г.
10. Кравец, В.А. Вопросы формирования информационной культуры / В.А. Кравец, В.Н. Кухаренко // Теория и практика обществ.-научн. информатики. – 1999. – № 2. – С. 5–29.
11. Курбатов, В.И. Социальный диалог в гармонизации социальных отношений / В.И. Курбатов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2012. – № 2. – С. 123–127.
12. Меликов, И.М. Диалог культур и культура диалога: концептуальные основы / И.М. Меликов, А.А. Гезалов // Вопросы философии. – 2014. – № 12. – С. 24–35.
13. Мороз, О.В. Культурные практики цифровой среды / Оксана Мороз // Постнаука. – 2017 // <https://postnauka.ru/courses/81311> [дата обращения 05.07.2020].
14. Мороз, О.В. Партиципация как культурная практика цифровой среды / Оксана Мороз // Постнаука. – 2017. // <https://postnauka.ru/video/75977> [дата обращения 05.07.2020].
15. Неганов Ф.М. Подходы “top-down” и “bottom-up” в научном исследовании / Ф.М. Неганов, З.А. Хазиев // Евразийский юридический журнал. – 2016. – № 12 (103). – С. 209–211.
16. Овчинникова, А.М. Основы имиджелогии: Конспект лекций / А.М. Овчинникова, Н.В. Шульга. – Омск, 2019. – 55 с.
17. Павлова, Л.Г. Культура конструктивного диалога: факторы и технологии формирования / Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2018. – № 4. – С. 186–190.
18. Партиципация // <https://ru.wikipedia.org/wiki/Партиципация> [дата обращения 05.07.2020].
19. Плитко, А.Г. Государственная информационная политика Российской Федерации: понятие, принципы и направления реализации: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / А.Г. Плитко. – Москва, 2005. – 158 с.
20. Политика // Политология: краткий словарь политологических терминов (справочное пособие для студентов всех факультетов СтГАУ). – Ставрополь, 2010 // <http://politike.ru/termin/politika.html> [дата обращения 05.07.2020].
21. Политика // Словарь по политологии / Под ред. проф. В.Н. Коновалова. – Ростов-на-Дону:

Изд-во РГУ, 2001. – 285 с. // <http://niv.ru/doc/dictionary/politology/articles/104/politika.htm> [дата обращения 05.07.2020].

22. Попов, В.Д. Культура управления в информационном обществе: Учебно-научное пособие / В.Д. Попов. – Москва, 2012. – 208 с.
23. Сагатовский, В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В.Н. Сагатовский // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1980. – Москва: Наука, 1981. – 424 с. – С. 52–68.
24. Симонова, И.Ф. Имидж учреждения культурно-досуговой сферы: проблемы теории и практики / И.Ф. Симонова // *East European Scientific Journal Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. – 2015. – 1 (1). – С. 66–69
25. Симонова, И.Ф. Пространство возможностей: функции имиджа учреждений социально-культурной сферы / И.Ф. Симонова // *Реальная культура: XXI век*. – 2014. – № 1 (1). – С. 11–16.
26. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ.
27. Федотов, Н.А. Информационная культура в системе информационной политики современного российского общества: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / Н.А. Федотов. – Москва, 2003. – 145 с.
28. Череднякова, А.Б. Имиджевая культура: верификация явления и концептуализация понятия / А.Б. Череднякова, Г.М. Казакова // *Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение*. – 2019. – № 33. DOI: 10.17223/22220836/33/11
29. Ginman, M. Information culture and business performance / Marlam Ginman // *IATUL Quarterly: A Journal of Library Management and Technology*. – 1998. – № 2(2). – pp. 93–106.
30. Virkus, S. Information Culture: Learning Object / Virkus Sirje. – Tallinn: Tallinn University. 2014 // [https://www.tlu.ee/~sirvir/IKM/Information\\_Culture/](https://www.tlu.ee/~sirvir/IKM/Information_Culture/) [дата обращения 05.07.2020].

## INFORMATION CULTURE IN A SYSTEM OF PUBLIC INFORMATION ACTIVITIES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS ON THE INTERNET

Asmolova L.M.

Federal Institute for the Development of Education

The article presents an approach to designing a system of new public information activities in the Internet for educational organizations (hereinafter referred to as OOS), the formation, implementation and development of which is conditioned by social needs and state requirements for information openness of OOS. The inclusion in the structure of the designed system activity together with the information policy OO item “information culture” promotes socio-cultural foundations of communication and social dialogue between participants of educational relations in OO and relations in the field of education. The idea of the integrity of the designed system and its structural relationships creates the basis for development of the methodical providing solutions contributing to each other’s objectives of greater transparency of the OO, the OO design of information policy and information culture in the practice of new educational organizations in the system of General and additional education of children public information activities on the Internet. In addition, the idea of structural links between elements allows us to determine the direction of information culture formation in the projected system of

public information activities of public organizations on the Internet, including the culture of interaction of subjects with open information about the activities of public organizations, the image culture of an educational organization as a collective subject of information and information openness, cultural examples of the practice of creating public information resources of an educational organization on the Internet and the culture of social dialogue of participants in information interaction.

**Keywords:** public information activity on the Internet, information openness, information policy, information culture, educational organizations of the system of general and additional education of children.

## References

1. Asmolova (Plakhova), L.M. A new element appears in the system of public information activity of educational organizations – information policy / L.M. Asmolova (Plakhova) // *Portals and websites of educational organizations* // [https://eduface.ru/consultation/infopolicy/v\\_sisteme\\_publichnoj\\_informacionnoj\\_deyatel\\_nosti\\_oo\\_poyavlyaetsya\\_novyj\\_element\\_informacionnaya\\_politika](https://eduface.ru/consultation/infopolicy/v_sisteme_publichnoj_informacionnoj_deyatel_nosti_oo_poyavlyaetsya_novyj_element_informacionnaya_politika) [date of access: 05.07.2020].
2. Asmolova (Plakhova), L.M. Information openness: studying elements and connections in the system of public information activity of educational organizations / L.M. Asmolova (Plakhova) // *Portals and websites of educational organizations* // [https://eduface.ru/consultation/infopolicy/informacionnaya\\_otkrytost\\_izuchaem\\_elementy\\_i\\_svyazi\\_v\\_sisteme\\_publichnoj\\_informacionnoj\\_deyatel\\_nosti\\_oo](https://eduface.ru/consultation/infopolicy/informacionnaya_otkrytost_izuchaem_elementy_i_svyazi_v_sisteme_publichnoj_informacionnoj_deyatel_nosti_oo) [date of access 05.07.2020].
3. National standard of the Russian Federation. 55348–2012. Design management systems. Vocabulary of terms used in design management.
4. Elistratova, N.N. Information culture as a criterion for Informatization of higher education in modern conditions of reform / N.N. Elistratova // *Modern scientific research and innovation*. – 2012. – № 7 // <http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770> [date of access 05.07.2020].
5. Zberovskaya, E.L. Culture as a system of relations / E.L. Zberovskaya // *Bulletin of the Kemerovo State University of culture and arts*. – 2013. – № 23. – pp. 79–80.
6. Image culture of a modern educational organization // *Pedagogical review*. – 2016. – № 4 (167) // <http://gcro.nios.ru/system/files/po-167.pdf> [date of access 05.07.2020].
7. Information policy: Textbook / Ed. by V.D. Popov; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. – Moscow: Publ. RAGS, 2003. – 459 p.
8. Kirichek, P.N. Information culture of society / P.N. Kirichek. – Moscow: Publ. RAGS, 2009. – 220 p.
9. Concept of the State Information Policy of the Russian Federation. Approved at a Meeting of The State Duma Committee on Information Policy and Communications on October 15, 1998.
10. Kravets, V.A. Questions of information culture formation / V.A. Kravets, V.N. Kukharenko // *Theory and practice of social and scientific Informatics*. – 1999. – № 2. – pp. 5–29.
11. Kurbatov, V.I. Social dialogue in the harmonization of social relations / V.I. Kurbatov // *Bulletin of the Adygeya state University. Series 1: regional Studies: philosophy, history, sociology, law, political science, cultural studies*. – 2012. – № 2. – pp. 123–127.
12. Melikov, I.M. Dialog of cultures and culture of dialogue: conceptual foundations / I. M. Melikov, A.A. Gezalov // *Voprosy Filosofii = Question of philosophy*. – 2014. – № 12. – pp. 24–35.
13. Moroz, O.V. Cultural practices of the digital environment / Oksana Moroz // *Post-science*. – 2017 // <https://postnauka.ru/courses/81311> [date of access 05.07.2020].
14. Moroz, O.V. Participation as a cultural practice of the digital environment / Oksana Moroz // *Post-science*. – 2017 // <https://postnauka.ru/video/75977> [date of access 05.07.2020].
15. Neganov, F.M. approaches “top-down” and “bottom-up” in scientific research / F.M. Neganov, Z.A. Khaziev // *Eurasian Law Journal*. – 2016. – № 12 (103). – pp. 209–211.
16. Ovchinnikova, A.M. Fundamentals of image science: The abstract of lectures / A.M. Ovchinnikova, N.V. Shulga. – Omsk, 2019. – 55 p.
17. Pavlova, L.G. Culture of constructive dialogue: factors and technologies of formation / L.G. Pavlova, E. Yu. Kashaeva // *State and municipal management. Scientific notes*. – 2018. – № 4. – pp. 186–190.

18. Participation // <https://ru.wikipedia.org/wiki/Партиципация> [date of access 05.07.2020].
19. Plitko, A.G. State information policy of the Russian Federation: concept, principles and directions of implementation, Cand. polit. science diss /A.G. Plitko. Moscow, 2005, 158 p.
20. Policy /Political Science: a concise dictionary of political science terms (reference guide for students). – Stavropol, 2010 // <http://politike.ru/termin/politika.html> [date of access 05.07.2020].
21. Policy//Dictionary of political science / Ed. by prof. V.N. Konovalov. – Rostov-on-Don: Publ. Rostov State University, 2001, 285 p. // <http://niv.ru/doc/dictionary/politology/articles/104/politika.htm> [date of access 05.07.2020].
22. Popov, V.D. Culture of management in the information society: Educational and scientific handbook / V.D. Popov. –Moscow, 2012. – 208 p.
23. Sagatovsky, V.N. System activity and its philosophical understanding /V.N. Sagatovsky // System research. Methodological problem. Yearbook, 1980. –Moscow: Publ. Nauka, 1981. – 424 p. – pp.52–68.
24. Simonova, I.F. Image of the institution of cultural and leisure sphere: problems of theory and practice /I.F. Simonova // East European Scientific Journal Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. –2015. – 1 (1). – С. 66–69
25. Simonova, I.F. Space of opportunities: functions of image of institutions of social and cultural sphere /I.F. Simonova // Real culture: XXI century. – 2014. –№ 1 (1). – С. 11–16
26. On education in the Russian Federation: Federal law No. 273–FL dated 29.12.2012.
27. Fedotov, N.A. Information culture in the system of information policy of modern Russian society, Cand. polit. science diss / N.A. Fedotov. –Moscow, 2003, 145 p.
28. Cherednyakova, A.B. Image culture: verification of the phenomenon and conceptualization of the concept / A.B. Cherednyakova, G.M. Kazakova //Bulletin of Tomsk State University. Cultural studies and art criticism. – 2019. – № 33. DOI: 10.17223/22220836/33/11
29. Ginman, M. Information culture and business performance / Marlam Ginman // IATUL Quarterly: A Journal of Library Management and Technology. –1998. – № 2(2). – pp. 93–106.
30. Virkus, S. Information Culture: Learning Object / Virkus Sirje. – Tallinn: Tallinn University. 2014 // [https://www.tlu.ee/~sirvir/IKM/Information\\_Culture/](https://www.tlu.ee/~sirvir/IKM/Information_Culture/) [date of access 05.07.2020].

# Обучение иностранному языку как средству коммуникации

**Иванова Лариса Филипповна,**

кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»  
E-mail: ivanova.inyaz@gmail.com

**Логина Рамзия Маратовна,**

научный сотрудник, ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»  
E-mail: ramziya.89@mail.ru

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной педагогики – формирование коммуникативных способностей в процессе изучения иностранного языка. Также авторами рассматриваются актуальные вопросы обучения иностранному языку в контексте диалога культур. Овладение умениями коммуникации иностранный язык рассматривается как процесс приобщения обучающихся к культурным особенностям речевого поведения. Таким образом, иностранный язык рассматривается как средство развития коммуникативной компетентности. Придерживаясь данного мнения, авторы отмечают, что современное обучение иностранному языку является невозможным без привития учащимся иноязычной культуры. Важным аспектом в обучении иностранному языку становится овладение лингвострановедческими знаниями, т.к. это дает прекрасную возможность для расширения кругозора обучающихся, поскольку знание иноязычной культуры обогащает и свою собственную. Авторы приходят к заключению, что одним из основных ответов на вопрос о решении задачи обучения иностранному языку как средству коммуникации между представителями разных культур заключается в том, что изучение языка должно происходить совместно с культурой народов изучаемого языка. На сегодняшний день проблема межкультурного взаимопонимания остается острой, в этой связи очень важно преодолеть барьеры при столкновении различных культур, вызванные историческими, культурными и политическими различиями.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникация, речевая компетенция, профессиональная компетентность учителя, образование, лексические единицы, социокультурная компетенция.

Многочисленные исследования показывают, что обучение иноязычному общению в контексте диалога культур предусматривает социокультурное и коммуникативное развитие учащихся посредством иностранных языков, что в свою очередь способствует формированию коммуникабельности, речевого такта, непредвзятости во мнениях и оценках, а также готовности к совместной деятельности с людьми различных взглядов.

Наряду с этим обучение иноязычному общению является предпосылкой для изучения культур народов-носителей языков международного общения как одного из направлений в мировой культуре, для представления уровня интеграции западноевропейской и восточноевропейской культур в мировую культуру, общепланетарное значение культуры для развития человечества [2].

Вместе с тем необходимо отметить, что основным ответом на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранному языку как средству общения представителей разных народов и культур является то, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Здесь уместно обратить внимание на то, что наряду с преодолением языкового барьера в процессе обеспечения эффективности межкультурной коммуникации существует необходимость преодоления барьера культурного. Сказанное заставляет полагать, что процесс общения между представителями разных культур может быть осложнен национально-специфическими особенностями культур [5].

Опираясь на данные современной педагогики по вопросу о компонентах культур, несущие национально-специфическую окраску, целесообразно отнести следующее:

- повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), традиции, обычаи и обряды; бытовую культуру, непосредственно связанную с традициями; а также мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;
- художественную культуру, которая отражает культурные традиции того или иного этноса;
- национальные картины мира, отражающие особенности восприятия окружающего мира, национальную самобытность мышления представителей той или иной культуры.

В этой связи весьма актуальным являются сведения о культуре страны и уникальность ее бытового уклада, что в свою очередь должно получить непрерывное практическое использование в речевом поведении обучающихся, а именно в социаль-

ном контексте. Вышеизложенное помогает развитию межкультурной компетенции обучающихся, что в свою очередь способствует результативному и эффективному общению с представителями иноязычной культуры.

Каждая культура – это источник взаимообогащения народов и стимулирующий фактор развития [1].

Следует особо выделить такие функции образования как культуросозидающая и менталеобразующая. Здесь уместно обратить внимание на то, что первая помогает сориентировать обучающихся на культурные ценности своей страны и страны изучаемого языка. Данная функция осуществляется при кросскультурном подходе в социокультурном контексте обучения, требующего, наряду с фокусом на культурных различиях, нацеливать обучающихся на поиск универсалий, т.е. того, что остается универсальным в разных культурах [3].

Для решения поставленных задач нужно обеспечить широкий спектр материалов, дающих возможность изучать поведение, обусловленное культурой страны, язык, которой мы изучаем.

К их числу относятся: учебники, аудио- видео материалы, вырезки из газет и журналов, все виды «прагматики» и т.д. Но дело не только в том, чтобы собрать эти материалы и демонстрировать их на уроке, а в том, чтобы научить обучающихся извлекать нужную информацию из этого материала, всякий раз ставить перед ними определенную задачу, для решения которой их нужно организовать, чтобы они:

- работали вместе в парах или группах, чтобы извлечь из этого материала как можно больше идей, информации;
- могли обменяться мнениями и обсудить эту информацию для получения полной картины;
- могли проинтерпретировать эту информацию в контексте данной культуры и в сравнении со своей собственной.

Социокультурный контекст материалов должен послужить основой для формирования у обучающихся умений сопоставлять, анализировать, делать умозаключения, оценивать по достоинству исторические и культурные ценности и вклад своего отечества в мировую культуру [4].

В исследуемой проблематике центральным становится вопрос об аутентичности используемых материалов. Заслуживает быть отмеченным принцип аутентичности, который распространяется на отбор всего содержания обучения, а именно на языковые средства, на иллюстративный материал, на звукозаписи. Опираясь на этот материал обучающиеся могут получить весьма адекватное представление о духовных ценностях другой страны, о ее вкладе в мировую культуру, о языке, как значимом элементе культуры.

В этом контексте весьма актуальным представляется использование текстов разных жанров и видов.

Речь идет о так называемых прагматических текстах: объявления, рекламы, вывески, меню, ан-

кеты, формуляры и т.п., отражающих быт и социокультурные реалии страны изучаемого языка.

Нарушение подлинности, достоверности этих материалов – недопустимо, они должны соответствовать социокультурному фону.

В аутентичных текстах лингвострановедческого содержания часто встречается специфическая лексика, так называемая «фоновая лексика», знание которой необходимо, поскольку эта лексика несет дополнительную информацию, не входящую в лексическое значение слова, но тесно с ним связанную.

Фоновые значения слов – это те значения, которыми располагают люди в определенной социокультурной общности. Это фоновые, не научные знания, они свойственны только определенной общности людей. Но, чтобы состоялось общение, диалог культур, фоновые знания необходимы, они являются основой общения.

Фоновую лексику можно разделить на несколько групп:

Первую группу составляют «экзотизмы», слова выражающие реалии страны, так называемые национальные реалии, т.е. слова, существующие в одном языке и отсутствующие в другом. Экзотизмы, связанные со страной изучаемого языка, можно классифицировать на: слова, связанные с образом страны; слова, связанные с людьми, правителями страны; слова, связанные с известными людьми; слова, связанные с историческими мифами (англичане – снобы, холодные, сдержанные). Британцы (особенно представители высших слоев общества) всегда изображаются снобами, жесткими, глупыми. Например, всему миру известен стереотип английского джентльмена или лорда.

Вторую группу составляют фоновые лексические единицы.

Увеличение фоновых знаний обучающихся создает благоприятные условия для развития их интеллектуальных способностей и повышение образовательного потенциала. Таким образом, изучение иностранного языка уже не представляется обучающимся механическим процессом заучивания слов и грамматических конструкций. Языковые единицы в данном случае воспринимаются как носители информации об особенностях менталитета, и следовательно, поведенческих норм общества.

В исследуемой проблематике обучения иностранному языку центральным становится вопрос о национально-культурной специфике речевого поведения в жизненно важных ситуациях общения.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что под национально-культурной спецификой следует понимать исторически обусловленный тип жизненного уклада, обычаи, представления, т.е. то, что общество делает и думает. Исходя из тезиса, что национально-культурная специфика лежит в основе общепринятых правил и норм общения, мы обращаем внимание на ее выражение нравствен-

ной культуры общества. Это оказывает большое влияние на характер речевого поведения обучающихся. Нельзя не отметить, что национально-культурная специфика вызывает непонимание и тем самым ведет к нарушению процесса коммуникации.

Овладение навыками общения на иностранном языке рассматривается как процесс приобщения обучающихся к культурным особенностям речевого поведения.

Немаловажную роль в процессе коммуникации играют средства общения – мимика, позы, жесты, правильное восприятие которых является залогом адекватного взаимодействия и взаимопонимания обучающихся. Наряду с этим необходимо отметить, что в процессе иноязычной коммуникации незнание характерных составляющих невербального поведения народа изучаемого языка, препятствуют взаимопониманию, что может привести к недоразумениям. Например, сравнивая русский жест и жест европейца, необходимо заметить, что русские чаще всего жестикулируют одной рукой и почти не пользуются синхронными движениями обеих рук.

Являясь неотъемлемой частью национальной культуры народа, невербальные средства коммуникации способствуют установлению необходимого эмоционального контакта при общении на иностранном языке.

Многочисленные исследования показывают, что носителя той или иной культуры представляется возможным определить именно по этим характерным невербальным элементам.

Не менее важным представляется и изучение «прагматики» – факторов, связанных с особенностями культуры носителей языка, с влиянием социального контекста на использование тех или иных единиц языка (например, правило этикета общения, правил вежливости), соблюдение определенных формальностей, свойственных странам, язык которых мы изучаем.

В последние годы в модель гуманитарного языкового образования вошло понятие «поведенческий аспект культуры» («поведенческая культура»), играющее огромную роль в процессе коммуникации, обогащая и расширяя ее. Овладение лингвострановедческими знаниями становится важным аспектом в обучении иностранному языку, т.к. это дает прекрасную возможность для расширения кругозора обучающихся, возможность включиться в диалог культур, поскольку известно, что знание иноязычной культуры обогащает и свою собственную.

## Литература

1. Особенности преподавания учебного предмета «Иностранный язык» в 2019/2020 учебном году: метод. Рекомендации / авт. – сост.: Иванова Л.Ф. Казань: ИРО РТ, 2019. 47 с.
2. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2004. 236 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: Слово/Slovo. 2008. 282 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011.
5. Common European Framework of Reference for Languages [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eui.eu/Documents/Services/Admin>

## TEACHING FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF COMMUNICATION

Ivanova L.F., Loginova R.M.

Tatarstan Institute of Education Development Russia Kazan

The article analyzes one of the urgent problems of modern pedagogy the formation of communicative abilities in the process of learning a foreign language. The authors also consider topical issues of teaching foreign language in the scope of an intercultural communication. Mastering communication skills a foreign language is considered as a process of students' involvement in cultural features of speech behavior. As a result, a foreign language is considered as a means of developing communicative competence. An important aspect in teaching a foreign language is the acquisition of linguistic and cultural knowledges, because this provides an excellent opportunity to students' personal enrichment because intercultural competence brings more meaning to life. The authors reached the conclusion that one of the main answers to the question of solving the problem of teaching a foreign language as a means of communication between cross-cultural understanding is that language learning should take place in collaboration with the foreign-language culture. Currently the problem of interethnic mutual intelligibility is sensitive, in this regard, it is very important to overcome the barriers caused by historical, cultural and political differences.

**Keywords:** foreign language communication, linguistic performance, teacher's professional competence, education, vocabulary item, socio-cultural competence

## References

1. Features of teaching the subject "Foreign language" in the 2019/2020 academic year: method. Recommendations / ed. – comp.: Ivanova L.F. Kazan: IRO RT, 2019. 47 p.
2. Safonova V.V. Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes. – M.: Publishing house of the Research Center "Euroschool", 2004. 236 p.
3. Ter-Minasova S.G. War and peace of languages and cultures. – M.: Slovo / Slovo. 2008. 282 s.
4. Federal state educational standard of basic general education. M.: Education, 2011.
5. Common European Framework of Reference for Languages [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.eui.eu/Documents/Services/Admin>

# Алгоритм в структуре обучения студентов самостоятельной деятельности

**Найденова Людмила Викторовна,**

к.п.н., кафедра дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры, Тихоокеанский государственный университет, E-mail: mila.naidenowa@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос формирования у студентов умений работать по алгоритму, необходимых при выполнении графических работ, связанных со строгим выполнением правил оформления и выполнения чертежа, установленных ГОСТом. Очень важным и значимым для самостоятельной работы студента является внесение элемента алгоритмизации в выполнение практических и лабораторных работ и наличие методических рекомендаций. Алгоритм, как раз та форма, которая помогает до автоматизма отработать те необходимые навыки и умения, которые и будут затем применяться в любой профессиональной деятельности человека.

Выработанные умения в дальнейшем дадут студенту и профессионалу управлять своей деятельностью. Студент при обучении должен овладеть умениями планирования, прогнозирования и технологии выполнения и анализа результата деятельности, так как без этого невозможно управлять ею и выйти на уровень самообразования. Для организации самостоятельной деятельности студентов применяют различные формы и работа по алгоритму в выполнении чертежей одна из необходимых форм. Самостоятельная работа на сегодняшнем этапе является приоритетной формой учебного процесса, поэтому необходимо уделять особое внимание развитию у студентов соответствующих навыков, поискам и определению наиболее целесообразных форм учебной работы.

**Ключевые слова:** навык, обучение, самостоятельность, планирование, управление, алгоритм.

В нашем современном мире произошел большой скачок в развитии технологий, которые с каждым днем упрощают жизнь. Появились разнообразные графические программы, помогающие вычертить необходимые изображения уже не на бумаге, а на мониторе компьютера. Но все это сможет за человека сделать умная машина, если он будет владеть графической грамотностью и даст ей правильную команду. Не секрет, что из-за этого «упрощения жизни», появилось недооценивание значения графической грамотности в профессиональной готовности. Поэтому, считаем, что на данный момент остается необходимость и в школах, и в вузах тщательно и подробно изучать правила, установленные ГОСТом, обучать аккуратности и добросовестности в вычерчивании требуемого объекта своими руками, и т.д. и т.п. Алгоритм, как раз та форма, которая помогает до автоматизма отработать те необходимые навыки и умения, которые и будут затем применяться в любой деятельности человека.

В современных условиях преподавателю в вузе необходимо не только передавать научную информацию, выбирать в конкретных условиях соответствующие методы обучения, но подготовить студентов к самостоятельной творческой деятельности. Важнейшей задачей преподавания любой дисциплины является воспитание у студентов самостоятельного научного мышления, формирование навыков исследовательской деятельности и прочной методической основы, которая даст им возможность ориентироваться во всех аспектах своей профессии [3]. Существенными качествами такой личности является активность, самостоятельность в познании окружающего мира, потребность в приобретении знаний, умение применять их в новых жизненных ситуациях, решать творческие задачи. Одним из основных средств формирования этих качеств в процессе обучения и воспитания является самостоятельная работа. Это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [1]. Предназначение самостоятельной работы многопланово: для овладения материалом конкретной дисциплины, для формирования навыков самостоятельной работы вообще – в учебной, научной, профессиональной деятельности, для приобретения способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. Самостоятельная работа способствует:

- углублению и расширению знаний;
- формированию интереса к познавательной деятельности;

- овладению приемами процесса познания;
- развитию познавательных способностей.

Для успешной работы со студентами немаловажное значение имеют факторы психологической подготовки их к самостоятельной работе. Прежде всего им необходимо разъяснить роль и значение изучаемой дисциплины в их будущей профессии. Основной и существенной стороной учебной деятельности студента является усвоение информации. Восприятие информации, как известно, является начальным этапом усвоения. Усвоение – это сложный психологический процесс, основой которого является мыслительные действия [5]. Поэтому здесь важно – правильно организовать лекционные и практические занятия в семестре.

Успех зависит прежде всего от того, насколько доступно пониманию студентов читается лекция, разрабатывается практическое, лабораторное занятие и ведется объяснение, подготовлены методические материалы.

Самостоятельная работа на сегодняшнем этапе является приоритетной формой учебного процесса, поэтому необходимо уделять особое внимание развитию у студентов соответствующих навыков, поискам и определению наиболее целесообразных форм учебной работы. Анализ любой самостоятельной работы показывает, что она содержит в себе этапы цикла управления (цель, модель, технологию, анализ результата). Выполнение этих операций необходимое условие самостоятельной деятельности.

Поэтому, в учебной практике при проведении практических занятий преподаватель должен объяснить студентам смысл умений управления своей деятельностью, умению проектировать и прогнозировать результаты усвоения учебного материала, умению выбрать формы и методы своей работы, осуществить самоконтроль, анализ и коррекцию своей деятельности.

Управлять учебной деятельностью – это, значит организовать учение, направить обучающихся

на решение системы учебных задач. Специфика деятельности преподавателя состоит в том, что он ставит студента в позицию человека, активно усваивающего знания. Для этого он организует работу согласно алгоритму управления:

- стремится к тому, чтобы поставленные им учебные задачи были приняты обучающимся;
- прилагает усилия к тому, чтобы ими были освоены способы решения учебных задач;
- формирует у студентов способность к оценке результатов учения;
- создает условия проявления активности и самостоятельности в учебной деятельности [2].

Преподаватель определяет задачу каждой самостоятельной работы, особенно в период дистанционного обучения, обучает рациональным приемам умственного труда, инструктирует студентов перед выполнением задания, при необходимости наблюдает за ходом самостоятельной работы, своевременно оказывает помощь студентам в преодолении возникших трудностей. Он помогает студентам сориентироваться в задании, отобрать нужные для его выполнения знания и умения, спланировать работу, установить последовательность действий и т.д.

Умения самостоятельно применять имеющиеся и приобретенные новые знания формируются в самостоятельной работе учащихся.

Студент организывает себя на поставку цели (изучить дисциплину семестра, выполнить графическую работу, чертеж, упражнение), самостоятельно определяет приемлемые лично для него сроки реализации этой цели (поэтапно изучить вопросы программы, методические материалы, предложенные алгоритмы поэтапной работы, выполнить запланированные задания, посетить консультации преподавателей), и, наконец, по степени реализации цели, анализирует результат своей учебной деятельности (рис. 1).

Семестр	Изучаемый предмет	Вопросы	Сроки	Задание	Форма отчетности
1	Начертательная геометрия	1. Проецирование точки, отрезка, плоскости. 2. Пересечение прямой и плоскости; двух плоскостей. 3. т.д.	10.09–25.10	Контрольная работа (6 листов)	зачет
	Культура речи		10.09–20.09	реферат	зачет
	И т.д.				

Рис. 1

Имея перед собой такой или подобный алгоритм для самостоятельной работы, студент организует себя, чувствует себя увереннее (мотивационный аспект) в подготовленности к сессии и реализации цели (прохождение определенного этапа в его обучении). Студент проводит анализ предстоящей деятельности, систематизирует программный материал, выстраивает его в логической последовательности, распределяет порядок изучения дисциплин по степени сложности и возможностям

реализации. Очень важным и значимым для такой самостоятельной работы студента является внесение элемента алгоритмизации в выполнение практических и лабораторных работ и наличие методических рекомендаций. В такой работе большое значение имеют и методически правильно разработанные контрольные задания с указаниями к их выполнению. В контрольной работе должны быть последовательно отражены главные разделы изучаемого курса (теоретическая часть), а ее выпол-

нение должно способствовать самостоятельному освоению материала и быть посильным для студентов [4].

Использование разнообразных способов организации самостоятельной работы при минимальном контакте с преподавателем позволяет максимально самореализоваться каждому студенту. При этом они имеют возможность сами управлять временем, местом и темпом своей работы, широтой охвата и последовательностью своей работы [6].

Для организации самостоятельной деятельности студентов применяют различные формы. На младших курсах используются задания репродуктивного типа, в которых как раз и достаточно эффективно использовать алгоритмы для выра-

ботки тех навыков и умений, которые будут применяться в дальнейшем в профессиональной деятельности. Постепенно в них закладываются элементы исследовательского поиска, для усиления их творческой активности. Формами организации самостоятельной работы могут быть: рефераты, семестровые(текущие) задания, курсовые работы и проекты, аттестационные работы бакалавра, специалиста, магистра. Но на начальном этапе обучения, мы все-таки считаем, для выработки правильного выполнения графических работ необходимы алгоритмы (1,2 уровни усвоения), которые помогут отработать все этапы работы над чертежом и правила соблюдения ГОСТов (пример представлен на рис. 2).

	Последовательность действий	Прочти внимательно как это правильно выполнить!
1.	Посмотри внимательно на числовые размеры представленного на чертеже изображения (длину, ширину и высоту), подумай каковыми они являются по отношению к нашему формату А4 (очень большие или очень маленькие). Определи: какой масштаб тебе выбрать для вычерчивания данного изображения. (Если масштаб тебе задан, работу начинай с пункта 2).	Если это размеры от 60 до 90 мм, то примени натуральный масштаб: 1:1; от 1 до 45мм – масштаб увеличения; от 90 и выше – масштаб уменьшения. <b>Смотри размеры на всех данных изображениях!</b>
2.	Если масштаб выбран: вычерти изображения по измененным тобой размерам согласно этому масштабу.	При М 1:2 – изображение чертишь размером 50 мм вместо указанных 100 мм. (100: 2 = 50 и т.д.) При М 2:1 – изображение чертишь размером 60 мм вместо указанных 30 мм. (30 x 2 = 60 и т.д.)
3.	<b>При вычерчивании изображений размеры изменяем все, согласно выбранному масштабу!</b>	
4.	Когда изображения вычерчены, проверены, обведен контур сплошной толстой линией, проведены выносные и размерные линии, нарисованы стрелки- ставим числовые значения размеров: <b>те, которые были указаны нам в задании на изображениях – натуральные размеры предмета!</b> (в наших примерах это: 100 и 30)	

Рис. 2. Алгоритм применения масштаба на чертеже

Таким образом, мотивация, учебные комплексы, рекомендации к выполнению заданий с алгоритмами деятельности, рабочие тетради – все должно работать на формирование навыков самостоятельной работы у студентов. На начальных этапах обучения графическим дисциплинам преподавателю необходимо разработать алгоритмы по основным разделам дисциплины, мотивировать на важность их использования и запоминания.

Умение планировать свою работу – залог эффективной работы и отличный результат.

## Литература

1. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720с. – с. 513.
2. Карева Д.Ф. Взаимодействие систем обучения и воспитания в вузовском образовании: монография. – Хабаровск.: ДВГУПС, 2004.
3. Навыки самообразования – важная цель обучения // Вестник высшей школы. – 1987. – № 4. – С. 26–34.
4. Найденова Л.В. Навыки самостоятельной работы у студентов как фактор повышения качества профессиональных знаний и умений//

Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна. – 2019. – № 2. – С. 139–143.

5. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И., Организация деятельности ученика на уроке // Новое в жизни, науке, технике. Серия: Педагогика и психология. – 1985. – № 3. – С. 80.
6. Солопова, Н.С. Самостоятельная работа студентов в современном вузе: теория, проблемы, инновационные технологии: монография / Н.С. Солопова, А.В. Киселева; Министерство образования и науки Российской Федерации, «Уральский государственный архитектурно-художественный университет» (УрГАХУ)-Екатеринбург: Архитектон, 2016. – 185с.

## ALGORITHM IN THE STRUCTURE OF TEACHING STUDENTS INDEPENDENT ACTIVITY

Naydenova L.V.  
Pacific state Universit

The article deals with the issue of forming students' skills to work according to the algorithm, which are necessary when performing graphic works related to strict compliance with the rules of design and drawing, established by GOST. Very important and significant for independent work of the student is the introduction of an element of algorithmization in the performance of practical and laboratory work and the availability of methodological recommendations. The algorithm is just the form that helps you work out the necessary skills

and abilities that will then be applied in any professional activity of a person.

The developed skills will allow the student and professional to manage their activities in the future. The student must master the skills of planning, forecasting and technology of performance and analysis of the results of activities, since without this it is impossible to manage it and reach the level of self-education. For the organization of independent activity of students use various forms and work on the algorithm in the execution of drawings is one of the necessary forms. Independent work at this stage is a priority form of the educational process, so it is necessary to pay special attention to the development of students ' relevant skills, searching for and determining the most appropriate forms of educational work.

**Keywords:** skill, training, independence, planning, management, algorithm.

## References

1. Big modern encyclopedia / Comp. E.S. Rapatsevich. – Mn: "Modern word", 2005. – 720s. – p. 513.
2. Kareva D.F. Interaction of systems of training and education in higher education: monograph. Khabarovsk: dvgups, 2004.
3. Self-education Skills-an important goal of training // Bulletin of the higher school. – 1987. – № 4. – P. 26–34.
4. Naidenova L.V. Students ' independent work Skills as a factor of improving the quality of professional knowledge and skills// Modern trends in fine, decorative and applied arts and design. – 2019. – № 2. – Pp. 139–143.
5. Pidkasisty P. I., Korotyaev B.I., Organization of student activity in the classroom // New in life, science, and technology. Series: Pedagogy and psychology. – 1985. – № 3. – P. 80.
6. Solopova, N.S. Independent work of students in a modern University: theory, problems, innovative technologies: monograph / N.S. Solopova, A.V. Kiseleva; Ministry of education and science of the Russian Federation, "Ural state University of architecture and art" (Urgakhu)-Yekaterinburg: Architecton, 2016. – 185 p.

# Использование медиатехнологий в образовательном процессе вуза

**Корякина Валерия Андреевна,**

бакалавр прикладной информатики  
E-mail: valeria.koryakina.1998@gmail.com;

**Осмоловская Светлана Михайловна,**

кандидат социологических наук, доцент кафедры философии и социальных наук Московского городского педагогического университета  
E-mail: Svetas99@list.ru

Статья посвящена изучению системы медиаобразования в условиях интенсивного развития цифровых технологий, увеличения влияния медиа и внедрения медиаобразовательных практик в вузы. Рассматриваются основные тенденции современного развития и дальнейшие перспективы российской медиапедагогике. В статье предприняты попытки систематизировать результаты медиаобразовательной деятельности, рассматриваются такие категории как медиаобразованность, медиатехнологии, медиакомпетентность, медиакультура. Автор раскрывает содержание основных составляющих цифрового образования. Обосновано, что уровень медиаграмотности выступает основным фактором формирования современного субъекта. Представлены результаты исследования использования новых медиа технологий: Интернета-пространства, инструментария социальных сетей и т.д. Обозначены проблемы и перспективы данного применения. Затронуты вопросы о роли медиаобразования в вузах и преимущества их в применении в учебном процессе. Благодаря усилиям многих исследователей в сфере медиаобразования сложилось несколько подходов, которые определяют практические шаги реализации медиаобразовательных программ и проектов. При рассмотрении проблем медиаобразования актуализировались вопросы трансляции информации, ее восприятия, воспроизведения и понимания. Они остаются важнейшими аспектами информационного подхода к рассмотрению медиаобразования. Дальнейшие исследования должны быть направлены на углубление представлений о медиапространстве как о новой социальной реальности бытия человека, где основой функционирования и развития культуры современной цивилизации является медиадеятельность как специфический вид общественной деятельности.

**Ключевые слова:** медиаобразование, цифровое образование, медиакомпетентность, медиатехнологии, медиаграмотность, цифровая трансформация, media education, media technologies.

Актуальность исследования обусловлена фундаментальными изменениями в сфере образования, которые вызваны современным пониманием целей образования, разработкой и внедрением новых информационных, в том числе медиатехнологий. Медиатехнологии и соответствующие образовательные ресурсы стремительно развиваются.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., особое внимание уделяется внедрению в систему образования электронных средств учебного назначения, современных информационных и телекоммуникационных технологий, которые способствуют созданию единого информационного пространства, интеграции России в мировое сообщество, повышению качества, доступности, эффективности и конкурентоспособности отечественного образования.

Когда происходит процесс трансформации образования, медиасистемы, в первую очередь необходимо рассмотреть основные характеристики этого явления. Современный мир трудно представить без медиа – средств массовой коммуникации (традиционно сюда принято включать печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись и систему Интернет). Цифровая трансформация – процедура интеграции цифровых технологий в бизнес-деятельность и все ее аспекты, который требует внесения глубоких изменений в такие части бизнес-деятельности как технологии, культура, операции и принципы создания новых видов продуктов и услуг. Следовательно, цифровая трансформация в университете заключается в коренном изменении всех основных процессов ВУЗа, указывает Вербицкий А.А. [1].

Согласно результатам исследования ВЦИОМ российского рынка труда, работодатель замечает недостаток практических навыков у молодых специалистов – выпускников российских вузов в 91% случаев, а специалист их ощущает в 56% [14]. И в условиях цифровизации экономики, наиболее остро встает вопрос в умении работать с цифровыми средствами.

Оксфордская энциклопедия, изданная в 2001 году, определяет медиаобразование как «изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа» [15]. Медиаобразование (media education) связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания.

Существует мнение, что базовым фактором введения цифрового образовательного процесса в университете должна являться цифровая дидактика. Объектом цифровой дидактики Молоканова Ю.П рассматривает процесс обучения в ВУЗе, ко-

торый строится на основании электронной образовательной среды, а также технологий и цифровых средств обучения. Данный процесс направлен на достижение требований рынка труда в условиях цифровой экономики. Предметом диалектики является процесс обучения в целом, рассматриваемый как система менеджмента учебного процесса в условиях цифровизации образовательной среды [7, с. 22].

Важно учесть, что цифровая дидактика не может быть заменена на «оцифрованную практику», при которой преподаватель вместо личного преподавания лекционного, семинарского и практического формата просто снабжает студентов необходимыми текстовыми оцифрованными источниками для самостоятельного изучения предмета. Как отмечает в своей статье Г.А. Мавлютова, при применении такого подхода студент углубляется в собственную компьютеризированную среду, лишаясь групповых и интерактивных форм работы. По этим причинам может снизиться результативность обучения при отсутствии изменения стратегии учебной деятельности [8, с. 5].

На сегодняшнем этапе развития науки считается, что информация и знания – это основополагающие части экономического прогресса, и к ним невозможно применить традиционные, устаревшие, понятия и модели. В своих трудах С.М. Саквич подчеркивает, что наиболее важной чертой человека, входящего в режим цифровой экономики, является владение навыками работы с цифровыми технологиями и способность применения этих технологий в профессиональной деятельности [13, с. 10].

Именно на этом акцентирует внимание Иванова О.А, отмечая что подростки и дети приспосабливаются к цифровой среде очень быстро, и при этом формируют начальные навыки работы с продуктами и услугами цифровой среды для их последующего развития [3, с. 121]. Определенные компетенции приобретаются учащимся на различных уровнях образования, но чаще всего именно уровень владения цифровыми технологиями развивается в течение всей жизни. Таким образом, цифровизация в сфере образования зависит в первую очередь от уровня цифровых компетенций педагога при их применении в преподавательской деятельности. Существует точка зрения, что формирование умения ориентации в цифровых технологиях является одним из наиболее важных направлений.

Но к пользованию современными технологиями приобщается не только юное население. Исследование Всероссийского омнибуса GFK за 2019 год показывает, что аудитория Интернет-пользователей в России среди населения 16+ составила 90 миллионов человек (+3 миллиона человек к прошлому году) и достигла отметки 75,4% взрослого населения страны [16, с. 23]. Таким образом, появляется возможность использования наработок в сфере цифрового образования и для переквалификации старшего поколения, тем самым повышая ее значимость.

Система, предлагающаяся для развития цифрового образования, включает в себя три основные ветви-направления составляющих частей: информационные ресурсы, телекоммуникации и систему управления (рис. 1).

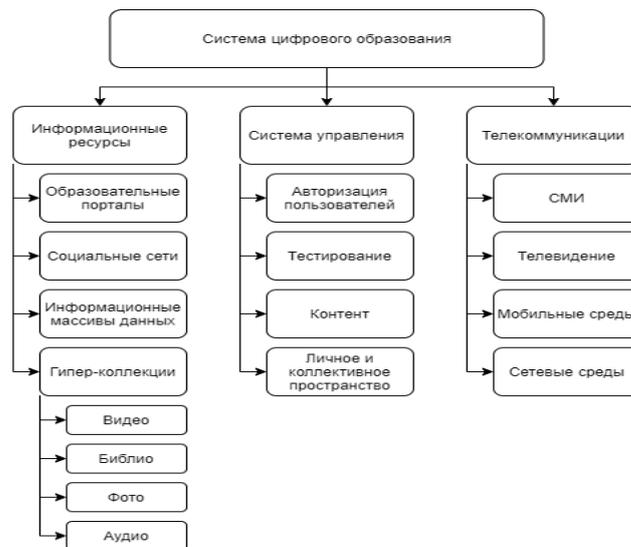


Рис. 1. Составляющие системы цифрового образования

Как отмечает эксперт по инновационной политике и стратегиям развития Ефимов В.С., все актуальнее нужна в образовательных траекториях, сконфигурированных индивидуально для обучающегося. Именно они помогают подобрать наиболее подходящий темп обучения и выделить онлайн-образование, включающее в себя такие разработки, как: онлайн-курсы, адаптивные курсы и система стимуляции. Именно эти медиатехнологии позволят использовать в полной мере такие технологичные сервисы, как: автоматическая выдача книг в библиотеке, чат-бот ВУЗа, мобильное расписание и многие другие [2, с. 52].

На сегодняшний день нужен и важен персональный цифровой профиль учащегося, адаптируемые под студента курсы и использование современных цифровых технологий, подчеркивает доцент ВШЭ Кузьминов Я.И. [4]. Говоря об инновациях в сфере образования, невозможно не отметить глобальные работы, направленные на акселерацию проектов студентов. Современные технологии могут соединить сервис по управлению обучением и учебник.

Анализ зарубежных научных источников (Livingstone, S., Haddon, L.) показывает, что современные реалии цифровизации предполагают развитие образования [18]. Это ставит его в ситуацию постоянного эвристического поиска, который включает в себя: системы на основе machine learning и artificial intelligence, интеллектуальные образовательные среды, персонализированные траектории обучения и многие другие.

Важно заметить, что адаптивное обучение основано на симбиозе трёх составляющих: сначала проводится диагностическое тестирование, направленное на выявление уровня владения предметом; адаптивных алгоритмов, динамиче-

ски отслеживающих успехи студента и обновляющих траекторию, основываясь на этих данных; непосредственно обучения, доводящего студента до владения навыками предмета выше установленного минимума.

Многие эксперты, в частности Козлова Н.Ш., высказывают мнение о возможности использовать передовую цифровую технологию – геймификацию [6, с. 85]. Геймификация является одним из мировых трендов, и заключается в обучении при помощи игровых методик. Этот подход может стать наиболее подходящим для обучающихся хокклендеров, которые в свободное время с детства развивались в сфере видеоигр. Но геймификация интересна не только со стороны трансформации социально-психологического портрета студента.

Разработка и введение игрового формата на обычном уроке может быть нетривиальна, так как для этого нужно знать не только все тонкости предмета, но и особенности целевой аудитории, то есть учеников, и иметь знания в гейм-индустрии для того, чтобы подобрать подходящий “жанр” и проработать детали игры.

При использовании элементов геймификации при обучении, потенциал этой технологии огромен, его можно использовать в большей части образовательных программ, что сможет поднять планку практико-ориентированного подхода к обучению.

В современной научной и методической литературе указывается на использование нативных средств, используя такое средство нетворкинга, как социальные сети.

Не менее серьезной задачей является курирование контента, предоставляемого организацией. Решение этого вопроса является средством гарантии конкурентоспособности образовательной организации. Курирование контента – это комплексный подход к менеджменту образовательного решения. Это подбор и переработка материалов для обучения предмету из открытых источников, направленные на получение цельного образовательного решения [17].

Перейдем к более предметному рассмотрению возможностей использования современных цифровых технологий в образовательном процессе.

Создание информационного пространства высшей школы, дающего доступ к информации без ограничения во временном диапазоне. Наиболее популярными решениями для учебных заведений являются Microsoft Office 365, система управления курсами Moodle, а также системы дистанционного обучения Zoom и Teams.

Использование в обучении передовых средств мультимедиа, которые не только повышают интерес и мотивацию обучающихся к процессу, но и дают возможность оперативной адаптации под когнитивные особенности студента, контролируют скорость подачи преподавателем материала, оптимизируют его труд. Среди наиболее известных систем – эмулятор “Открытая физика” разработ-

чика “Физикон”, наглядно показывающий физические явления, а также виртуальные лабораторные работы разработчика National Instruments.

Кузнецов Н.В. в научной статье «Онлайн-образование: ключевые тренды и препятствия» подчеркивает, что дистанционное обучение, позволяющее изучать все необходимые для получения достаточного уровня подготовки, через онлайн-систему [5, с. 19]. Таким образом взаимодействие между участниками процесса обучения – преподавателем и студентом – осуществляется через электронную почту, мессенджеры и другие системы цифровой коммуникации, а доступ к вузовской базе знаний происходит посредством электронной библиотеки ВУЗа.

Результаты исследования позволяют утверждать, что цифровые образовательные ресурсы являются наиболее важным элементом работы педагога в наши дни. С точки зрения Блинова В.И., главные преимущества медиатехнологий заключаются в широком применении современных педагогических инструментов, возможности обучаться по персональной траектории развития, возможности создания эксклюзивного курса преподавателем, подходящим целевой аудитории, а также грамотной системы мотивации [10, с. 70].

«При применении виртуальных тренажеров для лабораторных работ есть возможность дистанционно имитировать реальные научные исследования, даже те, которые невозможно производить в университете очно, что может не только не упустить частично программу обучения, но и расширить круг знаний студента в данной сфере науки», – Кузьминов Я.И. [4].

При контроле знаний посредством цифровых систем резко снижается количество времени, затрачиваемое преподавателем на проверку работ студентов, что предоставляет возможность заниматься другой деятельностью. Кроме этого, такой контроль знаний избавляет от проблем субъективного подхода преподавателя к обучающимся.

Безусловно, все вышесказанное актуализируется в связи с наиболее близкими и вероятными перспективами совершенствования информационно-коммуникационных технологий в сфере образования, которые заключаются в создании самообучающихся систем на основе нейронных сетей. Большая часть высших школ объединены общей системой хранения, обмена и обработки информации, и это повышает возможность отфильтровать способности и знания студентов по уровню, выделить наиболее одаренных, оценить творческие, технические, гуманитарные и другие особенности обучающихся [11].

Итак, важно отметить, что цифровизация образования является одним из основных позиций программы «Цифровая экономика», предполагающая развитие цифровой культуры страны к 2024 году. Согласно плану, после реализации программы все население страны должно иметь стабильный доступ в интернет, что даст доступ к любым образовательным ресурсам, которые могут понадобиться-

ся для получения знаний. Важно, чтобы система образования соответствовала спросу на эти технологии.

Таким образом, можно заключить, что медиаобразование активно развивается. Целью медиаобразования является формирование у детей и молодежи медиаграмотности и медиакомпетентности.

## Литература

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2019. – № 1(6). [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019).
2. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд // Университетское управление: практика и анализ / University Management: Practice and Analysis 2018, No22(4), С. 52–67.
3. Иванова О.А., Сакович С.М., Казюлина Н.Н. Противоречия между традициями и инновациями в системе высшего образования: социально-управленческий аспект. Социология. 2017. № 4. С. 121–124.
4. Кузьминов Я.И. ВШЭ полностью откажется от традиционных лекций в пользу онлайн-курсов [Электронный ресурс] URL: <https://rb.ru/news/vshe-study-online>
5. Кузнецов Н.В. Онлайн-образование: ключевые тренды и препятствия // E-Management, 2019, N1, С. 19–25.
6. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник майкопского государственного технологического университета, 2019, 1/40, С. 85–93.
7. Молоканова Ю.П. Готовность и мотивированность студентов ВУЗа к применению электронных образовательных ресурсов в процессе обучения // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2012. – № 2. – С. 22–28.
8. Мавлютова Г.А. Цифровизация в современном высшем учебном заведении // Экономическая безопасность и качество, 2018, No3 (32), С. 5–7.
9. Международные документы по медиаобразованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mediagram.ru/documents>
10. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.
11. Новиков В. Цифровизация поможет деюрократизировать сферу образования // ИНТЕР-ПРЕСС.РУ. [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fwww.pnp.ru%2Fpolitics%2Fvn>
12. Сафуанов Р. М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. № 2 (28).
13. Сакович С.М. Высшее образование в информационном обществе. В книге: Университет в глобальном мире. Тезисы научно-практической конференции. 2018. С. 10–11.
14. Rossijane «v Seti»: rejting populjarnosti social'nyh media / VCIOM. – Press-vypusk № 1951. – 2012 [Jelektronnyj. resurs]. – Rezhim dostupa: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112476>.
15. Mezhdunarodnye dokumenty po media-obrazovaniju [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.mediagram.ru/documents>
16. Fedorov A.V. Mediaobrazovanie: istorija, teorija i metodika. – Rostov: GFK, 2001. – 708 s.
17. Sredstva massovoj informacii Rossii / pod red. Ja.N. Zasurskogo. – M.: Aspekt Press, 2015. – 382 s.
18. Livingstone, S., Haddon, L. (2009) Young People in the European Digital Media Landscape: A Statistical Overview with an Introduction. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media [Электронный ресурс] // NORDICOM University of Gothenburg. URL: [https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/media\\_culture.pdf](https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/media_culture.pdf) (дата обращения: 17.06.20).

## THE USE OF MEDIA TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Koryakina V.A., Osmolovskaya S.M.  
Moscow City Pedagogical University

The article is devoted to the study of the media education system in the context of the intensive development of digital technologies, the increasing influence of media and the introduction of media educational practices in universities. The main trends of modern development and further prospects of Russian media education are considered. The article attempts to systematize the results of media education, examines such categories as media education, media technologies, media competence, media culture. The author reveals the content of the main components of digital education. It has been substantiated that the level of media literacy is the main factor in the formation of a modern subject. The results of research on the use of new media technologies are presented: Internet space, social networking tools, etc. Problems and prospects of this application are outlined. Questions about the role of media education in universities and their advantages in application in the educational process are touched upon. Thanks to the efforts of many researchers in the field of media education, several approaches have developed that determine the practical steps for the implementation of media education programs and projects. When considering the problems of media education, the issues of broadcasting information, its perception, reproduction and understanding were actualized. They remain the most important aspects of the informational approach to the consideration of media education. Further research should be aimed at deepening the understanding of the media space as a new social reality of human existence, where the basis for the functioning and development of the culture of modern civilization is media activity as a specific type of social activity.

Keywords: media education, digital education, media competence, media technologies, media literacy, digital transformation, media education, media technologies.

## References

1. Verbitsky A.A. Digital training: problems, risks and prospects / A.A. Verbitsky // electronic scientific – “Homo cyberus”. –

2019. – № 1(6). [Electronic resource]: [http://journal.homocyperus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyperus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019).
2. Efimov V. S., Lapteva A.V. University: University // University: University / University Management: Practice and Analysis 2018, No22(4), pp. 52–67.
  3. Ivanova O. A., Sakovich S.M., Kazulina N.N. Contradictions between traditions and innovations in the system of higher education: social and managerial aspect. *Sociology*. 2017. no. 4. Pp. 121–124.
  4. Kuzminov Ya. I. HSE will completely abandon traditional lectures in favor of online courses [Electronic resource] URL: <https://rb.ru/news/vshe-study-online>
  5. Kuznetsov N.V. Online: key trends and obstacles // *electronic management*, 2019, N1, p. 19–25.
  6. Kozlova N. Sh. Digital technologies in education // *Bulletin of the Maikop state technological University*, 2019, 1/40, Pp. 85–93.
  7. Molokanova Yu.P. Readiness and motivation of University students to use electronic educational resources in the learning process // *Bulletin of the Moscow state University. Series "Pedagogy"*. 2012. – no. 2. – Pp. 22–28.
  8. mavlyutova G.A. Digitalization in modern higher education // *Economic security and quality*, 2018, No3 (32), p.5–7.
  9. International documents on media education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.mediagram.ru/documents>
  10. Project of the didactic concept of digital professional education and training / Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E. Yu., Sergeev I.S.-M.: Pero publishing House, 2019. – 72 p.
  11. Novikov V. Digitalization will help to de-bureaucratize the sphere of education // <URL>. [Electronic resource]. URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fwww.pnp.ru%2Fpolitics%2Fvn>
  12. Safuanov R. M., Lehmus M. Yu., Kolganov E.A. Digitalization of the education system // *Bulletin of the Ufa state petroleum technological University. Science, education, and Economics. Series: Economics*. 2019. № 2 (28).
  13. Sakovich S.M. Higher education in the information society. In the book: *University in the global world. Theses of the scientific and practical conference*. 2018. Pp. 10–11.
  14. Russians "in the Network": refusal of popularity of social media / VTSIOM. – Press-issue no. 1951. – 2012 [Electronic resource]. – Access mode: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112476>.
  15. International documents on media education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.mediagram.ru/documents>
  16. Fedorov A.V. media Education: history, theory and methodology. – Rostov: forecast, 2001. – 708 P.
  17. The media of Russia/under the editorship of ja.N. Zasursky, Moscow: Aspect Press, 2015, 382 P.
  18. Livingstone, S., Haddon, L. (2009) *Young People in the European Digital Media Landscape: A Statistical Overview with An Introduction. International Information and coordination center for children, youth and mass media* [Electronic resource] / / Nordicom University of Gothenburg. URL: [https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/media\\_culture.pdf](https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/media_culture.pdf) (date accessed: 17.06.20).

# Культурологическая интерпретация игры в контексте поликультурной подготовки будущих педагогов

**Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна**

доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет  
E-mail: gdautova@mail.ru

**Соловьева Елена Геннадиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
E-mail: helensolovyova@mail.ru

Статья посвящена проблеме культурологической интерпретации игры в контексте поликультурной подготовки будущих педагогов, способных на основе постижения ценностей и смыслов культур, овладения их культурным кодом успешно взаимодействовать с представителями разных культур в современном поликультурном социуме.

В ней отражена специфика комплексного изучения игровой культуры с позиций синтеза знаний и научных подходов (антропологического, исторического, деятельностного, аксиологического, социологического, педагогического, психологического, коммуникативного, эстетического, семиотического). Авторами обозначены содержательные доминанты междисциплинарного подхода, ядром которого является рассмотрение особенностей культурного мира различных стран и народов через призму игры как универсалии культуры и ее художественного отражения в общечеловеческих и базовых ценностях и традициях национальных культур.

Раскрываются интерактивные интегративные технологии, способствующие успешной реализации поликультурного потенциала игры, направленные на развитие активной поликультурной позиции будущих педагогов.

Определены основные педагогические условия успешного применения на практике предлагаемого междисциплинарного подхода к игре в контексте поликультурной подготовки будущих педагогов, обеспечивающие их инкультурацию и социализацию.

**Ключевые слова:** игра, игровая культура, поликультурная подготовка, педагогические условия, педагог.

## Введение

В современном поликультурном мире игра становится не только одним из актуальных и востребованных видов коммуникативно-творческой деятельности будущих педагогов, но и средством развития их культурологического мышления, профессионально-личностных качеств, таких как патриотизм, толерантность, интерес к культурам народов разных стран, культура межнационального общения, культурных, социальных и информационных компетенций.

Игра занимает особое место в поликультурной подготовке будущего педагога. Именно через игру, обладающую большим поликультурным образовательным и воспитательным потенциалом, будущий педагог как человек культуры, может мотивировать школьников к изучению, сохранению и творческому развитию традиций различных этнических культур, сформировать способность и готовность к общению и сотрудничеству с представителями разных национальностей, вероисповеданий и культур, социализировать и адаптировать их к условиям жизни в поликультурном и полиэтничном обществе.

Посредством игр общество выражает свое толкование мира и жизни. Разные народы на различных этапах своего исторического развития создавали уникальные игры, отражающие их менталитет, обычаи, традиции, верования, стереотипы поведения и образ жизни. Для того, чтобы научиться «читать» эту уникальную «энциклопедию игровой культуры» и использовать свои знания и умения в будущей поликультурной педагогической деятельности, студенту необходимо овладеть умениями целостного рассмотрения и культурологической интерпретации игры.

## Основная часть

Игра представляет собой уникальный феномен культуры, способный своеобразно отразить картину мира в определенном культурном контексте.

Существование культуры невозможно без игрового содержания. Культура изначально обладает игровым характером и проникнута ее настроением. [9, с. 60]. Игра – обязательный компонент общественной жизни, украшающий и дополняющий ее. Многие европейские ученые и философы видят источник культуры в стремлении человека к игровой деятельности.

К феномену игровой культуры обращались многие мыслители: И. Кант, Ф. Шиллер, Й. Хей-

зинга, Хосе Ортега-и-Гассет, К. Гроос, Г. Мюррей, М. Мид, О. Финк, Х.Г. Гадамер, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, М.С. Каган, Л.С. Выготский и другие, которые рассматривали игру как способ действия, социализации и коммуникации, реализации сущностных сил человека, одну из форм существования культуры в целом, определили роль и место игры в культуре, схожесть игры с искусством, ее двуплановость, то есть «одновременную реализацию практического и условного поведения» [3, с. 65], отмечали символический характер игрового действия.

Однако, наиболее полное описание игровой концепции дает Й. Хейзинга в своей работе «Человек играющий» – «Homo Ludens» (1938), который отмечает, что игра старше культуры, игра творит культуру. Игровое начало – это основание всей духовной и материальной культуры, подлинная культура не может существовать без игрового содержания. Культурообразующее свойство игры в том, что для изменения окружающего мира человек должен был «проиграть» в своем воображении деятельностный процесс.

Феномен игры носит междисциплинарный характер, имеет тесные связи с такими науками, как антропология, этнология, культурология, социология, эстетика, семиотика, психология, педагогика.

Вот почему в нашем исследовании мы основываемся на методологии комплексного изучения игровой культуры, т.е. рассматриваем ее с позиций синтеза знаний и научных достижений из разных областей, опираясь на антропологический, исторический, деятельностный, аксиологический, социологический, коммуникативный, эстетический, семиотический подходы. Это позволяет более глубоко понять эту культурологическую категорию и раскрыть ее сущность с онтологической, гносеологической, аксиологической точек зрения.

Культурологическая интерпретация игры означает понимание сущности и смысла игры как явления культуры. Для этого необходимо провести ценностно-смысловой, структурно-функциональный, типологический анализ феномена игры, понять ее динамику, взаимосвязь с другими феноменами культуры, осмыслить включенность в социокультурный контекст; увидеть специфику игры и т.д.

Игровая культура в контексте поликультурной подготовки студентов – будущих педагогов ориентирована на постижение общечеловеческих и национальных духовных, материальных, художественных ценностей, традиций и обычаев различных этносов, этнокультурное многообразие народов, на межнациональный диалог и взаимодействие культур, их адаптацию к мультиэтнической среде, на осознание своей национальной идентичности, уважение и толерантное отношение к менталитету и образу жизни других народов.

В нашем исследовании содержательным ядром междисциплинарного подхода является рассмотрение особенностей культурного мира различных стран и народов через призму игры

как универсалии культуры, основы культурно-цивилизационного процесса и ее художественного отражения в общечеловеческих и базовых ценностях и традициях национальных культур как основания для их диалога.

Основными требованиями к проектированию содержания на основе синтеза междисциплинарных знаний, связанных с культурологической интерпретацией игры в контексте поликультурной подготовки будущих педагогов, на наш взгляд, являются:

- ориентация на отбор материала, демонстрирующего через игру культурный потенциал разных народов;
  - отбор содержания, транслирующего механизмы передачи социального опыта, педагогических и поликультурных ценностей как компонентов педагогической культуры, направленных на социализацию и инкультурацию личности педагога;
  - отбор материала, приобщающего к ценностям других культур как основанию для диалога и важному условию культурного плюрализма, а также освоения способов взаимодействия с ними;
  - ориентация на отбор содержательных компонентов, способствующих формированию профессионально-ориентированных междисциплинарных поликультурных компетенций;
  - ориентация на художественные образы, знаки, символы, культурные коды, позволяющие через игру проникнуть в духовную жизнь другой культуры;
  - отбор интегративно-интерактивных технологий, соответствующих сути поликультурного образования как феномена культуры.
- В содержании акцентируются смысловые блоки:
- социокультурный контекст возникновения, закономерности развития и преемственности игр от первобытной эпохи до современности в Европе, Азии, Африке, Америке;
  - игра как отражение ментальности народа в различных культурах;
  - сравнительный анализ игр в различных культурах;
  - особенности семиотического поля и смысловых интерпретаций игровых моделей;
  - типологизация игр;
  - игра как феномен культуры;
  - соотношение игры и искусства;
  - поликультурные смыслы игры в художественных текстах;
  - роль игровой деятельности в процессе инкультурации и социализации личности.

Для раскрытия поликультурного потенциала игры важно использовать технологический инструментарий, способствующий его успешному овладению, выделить приоритетные интерактивные технологии: проектная деятельность, диалоговые технологии, игровое моделирование и проигрывание конкретных педагогических ситуаций, игры фантазирования, ролевые, сюжетно-

ролевые, имитационные игры (моделирование содержания и форм профессиональной деятельности), театрализованные ретроспективные игровые реконструкции.

Например, ретроспективная театрализованно-игровая реконструкция бала как игры осуществляется студентами в реальной культурно-исторической и эстетической среде, где проводились балы в прошлые века (дом Ушковых в Казани). Бал «разыгрывается». Заранее готовятся танцы, подвижные игры, популярные на балах. Завершается бал фейерверком.

В игровой реконструкции отражается бал, как ценностный феномен русской культуры, как способ презентации ценностей различных сословий и организации эстетического пространства российской культуры. Прослеживается эволюция русских и западноевропейских балов от церемониала к игре, а также изменения семантики бальных знаков во времени и пространстве.

Активно используются и методы кейсов; семинары-композиции, в которых рассматриваются общие проблемы нескольких дисциплин, например, «Культуросозидающая функция игры», «Игра как универсальная категория культуры», «Общее и особенное в игре и искусстве» и др.

Игровые методы представлены и играми-драматизациями по сюжетам произведений изобразительного искусства, инсценировками (Например, Оживший П. Брейгель – «Детские игры» и др.) В этом произведении, содержащем около ста разнообразных игр, студенты находят множество смыслов: игры как опыт человека, становление личности в игре, поликультурный потенциал игр, преемственность игр, разнообразие игровых моделей, игра как творчество и др.

Особая роль отводится игровым реконструкциям по изучению культурного наследия народов мира для проведения их во время педагогической практики в школе.

Например, игры в охоту, в которых один игрок с большим количеством фишек пытается закрепиться и остановить движение фишек своего противника. Типичная европейская игра такого плана – лиса и гуси, распространенная по всему миру и известная в России под названием «волк и овцы», а в Азии – яка-сукари и др. В играх-гонках, команды одинакового размера соревнуются друг с другом по заданной траектории, побеждает первый игрок, завершивший путь со своей командой. Ходы определяются броском костей или кубиков. Такого рода игры символизировали жизненный путь, военный поход с захватом территорий и пленными, перегруппировкой (фишки переходят на сторону противника), с возможностью стратегического выбора. Игры египетской цивилизации – сенет, асэб, мехен, тау символизировали жизненный путь. Прохождение фишек по игровому полю соотносилось с подготовкой к смерти и путешествием в загробный мир. Успех при бросках игровых костей интерпретировался как помощь со стороны бо-

гов. Или, например, игра вавилонской цивилизации – ур являлась ритуальной практикой перед военным походом. Движения фишек в ней интерпретируется как переход через реку и возвращение домой с добычей.

В древнейших играх семейства манкала, широко распространенных в Южной Азии, Африке и на прилегающих островах, а также привезенных в Америку африканскими рабами (с ударением на первом слоге в Сирии и на втором в Египте, от глагола *paḡala*, «двигаться») доска состоит из нескольких рядов чашеобразных углублений – лунок, размер которых вмещает несколько камешков или семян. Смысл игры – поднять семена из лунки и сдать или посеять их одну за другой в следующих лунках. [9, с. 123]

Игры семейства манкала имеют семиотические корни именно в земледелии, которое было основой жизни и деятельности человека в доцивилизационный период. Элементы этих игр ассоциируются с годичным циклом, посевом зерна или голодом из-за неурожая. Игральные кости в форме куба олицетворяли циклическое движение, круглая форма символизировала Солнце.

Для раскрытия поликультурных смыслов и ценностей игровой культуры используется потенциал проектной деятельности, итогом которой могут быть компьютерные презентации студентов, разработки интегративных уроков на полихудожественной основе («Сравнительный анализ игр отраженных в искусстве Древнего Египта, Индии, Китая, Древней Греции и Рима»), сценарии внеклассных мероприятий и тематических вечеров для школьников («Культура западноевропейского и русского бала и презентации»), постановка спектаклей, КВН, культурологические игры и викторины, видеофильмы («Игра как средство воспитания гражданина в античном полисе»), видеосюжеты, компьютерные игры («Маска в игровой культуре») и т.д. Воспитанию эмоционально-ценностного, эстетического отношения к миру способствуют игры-фантазирования (Например, игры Гаргантюа из произведения Ф. Рабле Гаргантюа и Пантагрюэль) [5]; [2, с. 149–151].

На занятиях используются такие ролевые игры, как воображаемые путешествия в ту или иную историческую эпоху («Обрядовые и ритуальные игры первобытной культуры», «Ритуальные игры восточно-славянских племен», «Детские игры Позднего Средневековья»), дискуссии на основе распределения ролей «Игровой компонент в праздничной культуре русских и татар»), пресс-конференции ««Мода как игра», в ходе которых студенты работают в командах.

В ролевых играх поликультурной направленности студенты заранее распределяют и исполняют различные социальные роли в конструируемых ими игровых сюжетах. Такие игры, имеющие социокультурную направленность, развивают коммуникативные умения, стимулируют профессиональный интерес, творчество, фантазию, воображение, включают студентов в ситуации, прибли-

женные к их будущей профессиональной деятельности.

Основными педагогическими условиями успешного применения на практике предлагаемого подхода к игре в контексте поликультурной подготовки будущих педагогов являются следующие:

- рассмотрение игровой культуры как полицентричной составляющей поликультурной подготовки будущего педагога;
- комплексное изучение игровой культуры с позиций синтеза знаний и научных подходов (антропологического, исторического, деятельностного, аксиологического, социологического, коммуникативного, эстетического, семиотического);
- понимание культурологичности игры как единства национального и интернационального;
- выявление поликультурного содержания в игровой культуре;
- интеграция профессионально-значимых знаний и междисциплинарных компетенций, активизирующих творческий потенциал личности, ее способности ориентироваться в игровом поликультурном пространстве;
- эмоционально-ценностное, смысловое и семиотическое освоение и декодирование богатого поликультурного потенциала искусства, актуализация его семиотической составляющей, а также игрового художественного опыта как основы мирового культурного наследия, позволяющего использовать его в профессиональной деятельности и ориентироваться в поликультурном пространстве.

#### **Заключение**

Таким образом, предлагаемый подход учит пониманию своей и чужих культур, сохранению культурного наследия, диалогическому мышлению, способствует выработке собственной культурной позиции в современном поликультурном пространстве, укрепляет стремление к межнациональному сотрудничеству, обогащает поликультурный опыт, позволяет будущим педагогам глубже изучить и осознать различия типов культур, выявить их специфические проявления в игровой культуре, стать личностью, обладающей культурой социального взаимодействия с другими культурами.

#### **Литература**

1. Библер В.С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. 1996. – № 4.-С. 66–73.
2. Волкова П.Д. Мост через бездну. Кн.3 /Паола Волкова. – М: Зебра Е, 2014.-240 с., ил.
3. Гузик М.А. Игра как феномен культуры/ М.А. Гузик. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта: 2012. – 268 с.
4. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (VIII начало XX в) Текст. / Ю.М. Лотман. – Спб.: Искусство, 1994. – 399 с.
5. Рабле Франсуа. Гаргантюа и Пантагрюэль: [Роман: Перевод] / Франсуа Рабле; Обраб. для детей Н. Заболоцкий; [Послесл. и примеч. Б. Рейзова]; Рис. Г. Доре. – М.: Кн. сад, 1992. – 253 с.: ил.
6. Соловьева Е.Г. Изучение бальной культуры в интеграционном пространстве художественно-гуманитарных дисциплин//Научный журнал «Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств». 2012. – № 4. – С. 7–14.
7. Соловьева Е.Г., Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурное образование в системе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов // Научный журнал «Казанская наука». 2013. – № 2. – С. 186–189.
8. Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурное образование в условиях многоэтнического Татарстана: проблемы и перспективы // Образование и саморазвитие. 2012. – № 6 (34). – с. 113–119.
9. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер. с гол. Д.В. Сильвестрова – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.
10. Fahrutdinova G.Z. Ethno-pedagogical factor of polycultural training // International Journal of Environmental and Science Education, 2016. т. 11. № 6. – С. 1185–1193.
11. Russ, Laurence. The Complete Mancala Games Book: How to Play the World's Oldest Board Games, foreword by Alex de Voogt. New York: Marlowe & Co., 2000. XVII, 141 pp.
12. Solovyova E.G., Kondrateva I.G., Pomortseva N.P., Sattarova A.I. Competence-based and cultural approaches //Journal of Sociology and Social Anthropology Том: 10 Выпуск 4: С. 148–152 DOI: 10.31901/24566764.2019/10.04.303

#### **CULTURAL INTERPRETATION OF THE GAME IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS**

**Fahrutdinova G. Zh., Solovyova E.G.**

Kazan (Volga region) Federal University

The article is devoted to the problem of cultural interpretation of the game in the context of multicultural training of future teachers who are able to successfully interact with representatives of different cultures in the modern multicultural society on the basis of understanding the values and meanings of cultures, mastering their cultural code.

It reflects the specifics of the complex study of game culture from the the point of view of the synthesis of knowledge and scientific approaches (anthropological, historical, activity, axiological, sociological, pedagogical, psychological, communicative, aesthetic, semiotic). The authors identify the content dominants of an interdisciplinary approach, the core of which is to consider the peculiarities of the cultural world of various countries and peoples through the prism of the game as a universal culture and its artistic reflection in the universal and basic values and traditions of national cultures.

Interactive integrative technologies that contribute to the successful implementation of the multicultural potential of the game, aimed at developing an active multicultural position of future teachers, are revealed.

The main pedagogical conditions for successful application of the proposed interdisciplinary approach to the game in the context of multicultural training of future teachers, ensuring their inculturation and socialization, are determined.

**Keywords:** game, game culture, multicultural training, pedagogical conditions, teacher.

## References

1. Bibler B.C. Holistic concept of the school of dialogue of cultures. Theoretical foundations of the program // Psychological science and education. 1996. – no. 4. – Pp. 66–73.
2. Volkova P.D. Bridge across the abyss. Book 3 / Paola Volkova. – M: Zebra E, 2014. –240 p., ill.
3. Guzik M.A. Game as a phenomenon of culture/ M.A. Guzik. – 2nd ed., ster. – Moscow: flint: 2012. – 268 p.
4. Lotman Y.M. Conversations about Russian culture: Life and traditions of the Russian nobility (VIII beginning of XX century) Text. / Yu.m. Lotman. – Saint Petersburg: Iskusstvo, 1994. – 399 p.
5. Rabelais, Francois Gargantua and Pantagruel: [novel: Translation] / Francois Rabelais; OBR. for children N. Zabolotsky; [Afterword and note by B. Reizov]; Fig. G. Dore. – M.: Book garden, 1992. – 253, [1] p.: ll.
6. Solovyova E.G. The Study of ballroom culture in the integration space of artistic and humanitarian disciplines//Scientific journal "Bulletin of the Kazan state University of culture and arts". 2012. – no. 4. – P. 7–14.
7. Solovyova E.G., Fakhrutdinova G. Zh. Multicultural education in the system of professional training of students-future teachers // Scientific journal "Kazan science". 2013. – no. 2. – P. 186–189.
8. Fahrutdinova G.Z. Multicultural education in multi-ethnic Tatarstan: challenges and perspectives // Education and Self-development. 2012. – № 6 (34). – c. 113–119.
9. Huizinga, J. Homo Ludens; Articles on cultural history. / Per. with Gol. D.V. Silvestrova-M.: Progress-Tradition, 1997. – 416 p.
10. Fahrutdinova, G.Z. Ethno-pedagogical factor of polycultural training // International Journal of Environmental and Science Education, 2016. т. 11. № 6. – С. 1185–1193.
11. Russ, Laurence. The Complete Mancala Games Book: How to Play the World's Oldest Board Games, foreword by Alex de Voogt. New York: Marlowe & Co., 2000. XVII, 141 pp.
12. Solovyova E.G., Kondrateva I.G., Pomortseva N.P., Sattarova A.I. Competence-based and cultural approaches //Journal of Sociology and Social Anthropology Том: 10 Выпуск4: С. 148–152 DOI: 10.31901/24566764.2019/10.04.303

# Вопросы обучения видам пересказа студентов-китайцев (развитие устной монологической речи)

**Юань Цуншуан,**

аспирант, кафедра: методика преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова  
E-mail: yuan-1993@mail.ru

Статья посвящена вопросам методики обучения китайских студентов русскому языку как иностранному. Раскрыты основные принципы, подходы, средства и методы обучения русскому языку как иностранному на современном этапе развития высшего образования. Показано, что развитие устной монологической речи у китайских студентов, в частности обучение видам пересказа, является важной задачей при обучении русскому языку как иностранному. В основу методики обучения русскому языку как иностранному положены коммуникативный и интегративный подходы. Интегративный подход предполагает сочетание разных форм и методов обучения в разнообразных образовательных ситуациях. Коммуникативного подход предполагает взаимодействие различных видов речевой деятельности, диалогической и монологической речи, использования текстов разных жанров. Для развития монологической устной речи китайских студентов в зависимости от методических целей и задач используются разные виды пересказа. Пересказ текста опирается на текстовые задания и план, который позволяет китайским студентам овладеть навыками устной монологической речи. Показано, что при обучении разным видам пересказа, следует учитывать факт социокультурных и языковых различий русского и китайского языков, что приводит к ряду ошибок при овладении устной русской речью китайскими студентами. Выделены педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие монологических навыков студентов в процессе пересказа. К ним относятся: выбор практико-ориентированной актуальной темы текста, преимущество текстового материала, знакомство с дополнительной литературой, словарная работа, составление плана пересказа, выделение задач и опорных слов пересказа, определение языковых и грамматических средств пересказа с учетом его вида.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, монологическая речь, пересказ.

На современном этапе проблемы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному в условиях расширения межкультурного взаимодействия России и Китая в сфере высшего профессионального образования приобретают особую значимость.

В настоящее время методика преподавания русского языка как иностранного основывается на принципах преемственности, дополнительности, сочетания эвристических и репродуктивных методов, вариативности группового взаимодействия, междисциплинарной интеграции и социокультурной и профессиональной направленности. В дидактических инновациях в качестве эффективных выступают смешанные формы обучения, сочетающие различные методы [2; 3].

При общих для российских и китайских вузов принципах компетентностно-ориентированной парадигмы образования, на основе которых осуществляется организация процесса обучения, имеет место социокультурная специфика, которая обуславливает возникновение трудностей при овладении русским языком у китайских студентов. Отметим важность реализации принципа коммуникативности, который «предполагает не только обучение разным видам речевой деятельности, активной речи на русском языке при знании законов построения и употребления коммуникативных единиц, при умении продуцировать свободные высказывания и репродуцировать устойчивые формулы, но и понимание законов общения на языке» [4, с. 3]. В самом общем виде при отборе дидактических единиц и методических приемов в процессе обучения китайских студентов русскому языку как иностранному необходимо включать учебные задачи, ориентированные на: «включение и активное взаимодействие различных видов речевой деятельности, опору на диалогическую и монологические формы речи; использование текстов разных жанров» [1, с. 27]. Такая организация учебного процесса позволяет китайским студентам соотносить акустические образы с текстом, со значением слов, применять усвоенные правила русского языка, воспроизводить и порождать текст разных типов и видов.

В настоящее время обучение русскому языку как иностранному ориентировано на реализацию интегративного подхода, в котором сочетаются разные формы и методы обучения в разнообразных образовательных ситуациях. Данные положения обуславливают необходимость переосмысления некоторых вопросов по методике обучения китайских студентов русскому языку как иностран-

ному, в частности проблемы развития устной монологической речи студентов-китайцев.

Развитие монологической речи в процессе обучения русскому языку как иностранному опирается на ряд навыков, к которым относятся произносительные, лексические, грамматические навыки. Произносительные навыки, по мнению А.Н. Щукина, «обеспечивают звуковое оформление речи; лексические – выбор лексических единиц, их правильное сочетание друг с другом; грамматические – правильное оформление сочетаний слов, синтагм, предложений» [5, с. 27]. Произносительные навыки являются базовой характеристикой устной речи, основой для развития и совершенствования всех остальных навыков в области иностранного русского языка, то есть фундаментом для формирования навыков аудирования, говорения, чтения и письма [2].

При обучении разным видам пересказа, следует учитывать тот факт, что социокультурные и языковые различия русского и китайского языков приводят к ряду ошибок при овладении устной русской речью китайскими студентами. К ним относятся: фонетические ошибки, которые проявляются в нарушении правил произношения и постановки ударения, в неточности произношения; лексические ошибки, которые проявляются в употреблении слова в несвойственном ему значении, в нарушениях норм лексической сочетаемости, в расширении или сужении значения слова, в смешении паронимов, в ошибках при употреблении омонимов, антонимов, синонимов, в лексической избыточности; грамматические ошибки, которые отражают ошибки в нормах словообразования, морфологии и в образовании синтаксических конструкций; фактические ошибки, которые отражают неправильное изложение фактической информации при пересказе текста, который проявляются, когда студент не в полной мере овладел информацией по обсуждаемой теме [2].

Возникновение ошибок при овладении устной русской речью, в частности в процессе пересказа текстов, у китайских студентов имеет объективные причины, связанные с тем, что русский и китайский языки структурно различаются, что особенно выражено в области грамматики. Грамматические отношения в русском языке, в отличие от китайского, передаются при помощи структуры и формы слова, структуры словосочетания и предложения. Поэтому китайские студенты зачастую допускают грамматические ошибки в процессе монологической устной речи при пересказе текста. В связи с этим методика развития устной монологической речи предполагает, помимо прочего, выявление типичных ошибок, что в большой степени может помочь китайским студентам повысить уровень владения устной русской речью при пересказе текста [2].

Пересказ как вид монологической устной речи занимает важное место при обучении русскому языку китайских студентов как иностранному. Педагогическими условиями, мотивирующими

развитие монологических навыков студентов, являются выбор темы, предварительное знакомство с дополнительной литературой, беседа, словарная работа. Темы текста, определяющие содержание и задачи пересказа, делятся по источнику информации, к которым относятся тексты и аудиотексты. В текст пересказа необходимо вводить такую тематическую лексику, актуальные слова и выражения, которые имеют практико-ориентированный характер, стимулирующий интерес к изучению русского языка. Применяются тексты описания, повествования, рассуждения, которые, в свою очередь, обуславливают виды пересказов.

Рассмотрим виды пересказов подробнее. К основным видам пересказов относятся текстуальный пересказ, краткий текстуальный пересказ, частичный пересказ, пересказы извлечения, свободный пересказ, критический пересказ, пересказы-иллюстрации, творческий пересказ. Каждый вид пересказа применяется с определенной целью и выполняет конкретные дидактические цели. Подробный, приближенный к содержанию текста пересказ нацелен на закрепление в памяти содержания прочитанного, средством усвоения логики текста и его языковых конструкций. Сжатый пересказ позволяет раскрыть тему в общих чертах, что является более трудным заданием для китайских студентов, поскольку требует умения выделить главное содержание текста. Частичный пересказ предполагает выделение части текста, в которой определена его сюжетная линия, что требует определения опорных вопросов и составление плана. Критический пересказ предполагает как выделение основного содержания текста, так и высказывание собственных оценочных суждений. Творческий пересказ нацелен на пересказ целого текста или его части с творческим дополнением, например, придумать продолжение незаконченной истории, составление на основе текста диалогов обыгрывание ситуаций [3, с. 4].

Пересказ как вид учебной деятельности при овладении устной монологической речью, помимо языковых навыков, способствует развитию познавательных процессов и логического мышления. Выполнение пересказа для развития навыков устной речи требует мыслительных операций, которые обеспечивают произвольное запоминание лексики и фактического материала по теме. Поэтому важным условием является соблюдение преемственности текстового материала при подборе текстов и заданий к нему, каждый последующий текст должен быть близок по содержанию и лексике с предыдущим.

Наиболее распространенной методикой при формировании у китайских студентов навыков устной монологической речи является пересказ по плану, который, как правило, включает: вопросы по содержанию текста визуально представлены и записаны на доске; ключевые слова текста, что позволяет осуществить его пересказ по опорным словам; грамматический план; новые лексические единицы; вопросительные предложения;

цитатный план. Пересказ как вид учебной работы предполагает следующие этапы: определение задач высказывания (для чего я говорю, для кого?), в каких условиях проходит общение; отбор содержания (что я скажу?); определение языковых и грамматических средств (как скажу, какие лексические единицы использую?).

В ходе проведения аудиторных занятий достижение качественного результата при использовании метода пересказа предполагает применение лингвистического анализа текстов с точки зрения планируемого вида пересказа. Эффективным является применение методических приемов толкования текстов, что позволяет не только развивать устные навыки монологической речи, но и повышает общую культуру речи китайских студентов. Признавая важность реализации принципов коммуникативного подхода, при обучении пересказу текста необходимо применять не только теоретические задания, но и задания интерактивного характера, к которым относятся составление вопросов, верных и неверных утверждений по тексту с последующей их аргументацией, создание диалогов для работы в группе по тематике текста с учетом планируемого вида пересказа.

Итак, в процессе обучения китайских студентов различным видам пересказа с применением вариативных теоретических и интерактивных методов работы с текстом создаются педагогические условия для получения новой фактической информации, ознакомления с лексикой, терминологией, с грамматико-синтаксическими конструкциями текстового материала, что обеспечивает развитие устной монологической речи китайских студентов при обучении русскому языку как иностранному.

## Литература

1. Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 24–28.
2. Лю Цянь. Обучение китайских студентов-филологов устной речи с использованием материалов исторического содержания: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – М., 2015. – 286 с.
3. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб.: Златоуст, 2009. – 124 с.

4. Формановская Н.И. Спросите, попросите...: Справочник / Н.И. Формановская, А.А. Акишина, Т.Е. Акишина. – М.: Русский язык, 1989. – 285 с.
5. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 747 с.

## QUESTIONS OF TEACHING TYPES OF RETELLING OF CHINESE STUDENTS (DEVELOPMENT OF ORAL MONOLOGUE)

Yuan Congshuang

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova

The article is devoted to the issues of teaching Russian as a foreign language to Chinese students. The main principles, approaches, tools and methods of teaching Russian as a foreign language at the present stage of higher education development are disclosed. It is shown that the development of oral monologue speech in Chinese students, in particular, the training of types of retelling, is an important task when teaching Russian as a foreign language. The methodology of teaching Russian as a foreign language is based on communicative and integrative approaches. The integrative approach involves a combination of different forms and methods of teaching in a variety of educational situations. The communicative approach involves the interaction of various types of speech activity, Dialogic and monological speech, and the use of texts of different genres. For the development of monological oral speech of Chinese students, depending on the methodological goals and objectives, different types of retelling are used. The retelling of the text is based on text tasks and a plan that allows Chinese students to master the skills of oral monologue. Russian Russian is shown that when teaching different types of retelling, it is necessary to take into account the fact of socio-cultural and linguistic differences between Russian and Chinese, which leads to a number of errors in the acquisition of oral Russian speech by Chinese students. Pedagogical conditions that ensure the effective development of students' monological skills in the process of retelling are highlighted. These include: choosing a practice-oriented topical topic of the text, continuity of the text material, familiarity with additional literature, vocabulary work, drawing up a retelling plan, highlighting the tasks and reference words of the retelling, determining the language and grammatical means of retelling, taking into account its type.

**Keyword:** Russian as a foreign language, monologue, retelling.

## References

1. Wang Guohong. About some features of the system of teaching Chinese students Russian as a foreign language // Pedagogical education in Russia. – 2016. – № 12. – P. 24–28.
2. Liu Qian. Teaching Chinese students-philologists oral speech using materials of historical content: dis. ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.02. – M., 2015. – 286 p.
3. Passov E.I. Terminosystem of the method, or As we say and write. Saint Petersburg: Zlatoust, 2009, 124 p.
4. Formanovskaya N.I. Ask, ask...: Reference book / N.I. Formanovskaya, A.A. Akishina, T.E. Akishina. – Moscow: Russian language, 1989. – 285 p.
5. Shchukin A.N. Lingvodidactic encyclopedic dictionary: more than 2000 units. – M.: Astrel: AST: Keeper, 2008. – 747 p.

# Электронный учебный курс как средство информационно-технологической поддержки процесса обучения в вузе

## **Ялаева Наталья Вячеславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет  
E-mail: yalaeva-nv@mail.ru

## **Садыкова Наталья Валерьевна,**

старший преподаватель, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет  
E-mail: nine999@list.ru

## **Жеребцова Евгения Валерьевна,**

старший преподаватель, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет  
E-mail: evgenia.zherebtsova@gmail.com

В условиях пандемии и самоизоляции студентов и преподавателей по всему миру и в РФ все образовательные организации вынуждены организовывать свою деятельность в дистанционном формате. Различные формы дистанционного, электронного и сетевого обучения постепенно замещают традиционное аудиторное обучение студентов вузов. В данной статье описывается опыт применения электронно-образовательной среды Moodle для интенсификации образовательного процесса при реализации учебной дисциплины «Иностранный язык» на уровне магистратуры в юридическом вузе. Выделяются организационно-технологические и дидактические принципы построения учебного курса и структура системы. Эффективность функционирования онлайн курса заключается в подробной и наглядной презентации материалов, а также в создании достаточного количества ресурсов, позволяющих организовать эффективный и быстрый доступ студентов к необходимой информации и сформировать индивидуальную образовательную траекторию. Использование системы Moodle в образовательном процессе позволяет сформировать у обучающихся способность к самостоятельному поиску, непрерывному самообразованию и творчеству. Авторы подчеркивают, что разработка электронного курса носит комплексный характер, сочетающий владение информационно-коммуникационными и педагогическими технологиями, и раскрывают возможности работы с системой на примере собственного опыта.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы, система Moodle, электронный курс, контроль, взаимодействие.

In the contemporary world, both technological progress and the opportunities of digitalization dictate the necessity for partial or complete reorientation of the study process to the distance learning. Destabilizing factors of the recent time connected with the pandemics made the participants of the educational process adapt to current conditions as soon as possible. The transfer of law students to distance learning allowed for maintaining the educational process continuous and coordinated. However, in this connection, a need has emerged to urgently develop the e-learning courses that should ensure the planning of independent students' activity, synchronous and asynchronous communication with a teacher, and enough spectrum of controlling activities.

The technologies of e-learning courses development are examined in the works of both Russian (E.V. Dydrina, O.V. Zimina, O.P. Osipova, E.S. Polat, A.G. Shabanova, T.N. Shalkina, *etc.*) and foreign scholars (Denis Cristol, Bruno Devauchelle, M. Warschauer, C. Meskill, I. Jahnke, J. Liebscher).

The lecturers of the Department of Russian, foreign languages and culture of speech working at the Ural State Law University (USLU) also have an experience of implementing e-learning courses for those students who study for the bachelor's degree [1, pp. 169–172]. Currently they also work at the development of "Foreign language" course for those students who study for the master's degree.

According to the approved working program of the discipline, the target setting for the creation of an e-learning course is the development of a foreign language professional business communicative competence of a master student to solve communicative tasks in business environment and in professional, and research spheres [2]. The working program also defines the content, volume, and the rules for study of the educational discipline.

E-learning course represents a complex educational resource. Its creation can include several steps. Some of them belong to the process of the course's management, the other ones relate to identifying the volume and the content of the study material and its organization in the e-resource [3, p.139]. So, while drafting the structure and identifying the content, the authors were guided by the basic principles of course formation that can be divided into two groups:

1. Organizational and technological:
  - System-based principle. It implies the detailed development of navigation and interaction between the structural elements of the course.
  - Module-based principle. It implies the division of the course into blocks (topics) that have logical

completeness. They are accompanied by the elements controlling students' knowledge and skills in accordance with the planned results.

## 2. Didactic:

- Principle of professional orientation. It implies the selection of study material aimed at forming the system of professional knowledge and skills of the future lawyers.
- Principle of ergonomics (rational combination) of educational methods. It implies the set of active course elements that give access to theoretical material (texts, audio, multimedia), performance of practical tasks and controlling activities as well as the means helping to communicate with the teacher (feedback).
- Principle of conscientious approach to self-study. It implies the independent work of students with the study information based on the understanding of educational activity aims.

Moodle system (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) is a system of education management used for organizing the educational process and interaction between the teacher and students. The main advantages of Moodle system are: the ease of use, user-friendly interface; consideration of modern pedagogical achievements; flexibility, *i.e.* students have access to study materials anytime and anywhere; interaction between a teacher and a student, a student and a student; interactivity, *i.e.* possibility to make lectures, tests, to use on-line resources: video-clips, photos, books, wiki, dictionaries, *etc.*; integrated text editor; availability of journal with marks which is accessible to students and teachers.

In Moodle distance educational system information can be represented in the form of resources (Explanations, File, Pages, Folder) and course elements (interactive components of the distance educational system such as Lecture, Test, Assignment, Forum, Chat, *etc.*).

The elements of the general block include announcements and news forum where the teacher coordinates the work of students and gives general instructions to study the course. Within this block students can become familiar with the evaluation rules connected with the results of the educational process, ask questions on the topics they are interested in, provide feedback about the course, and study the glossary.

The structure of each module includes such elements as lectures, training and controlling tests. Grammar and language material is presented in the form of presentations, video-clips, schemes, and examples. Besides, students are proposed to work with several tests on the topic and fulfil the tasks. For more efficient independent work of students and getting diverse information, after every lecture, they are offered to take a closer look at additional resources such as encyclopedias, dictionaries, and other authoritative sources.

Controlling and training tests include questions with a multiple choice as well as open questions.

According to university requirements, the course that we develop has to contain three types of control: ongoing, interim, and final.

Working with e-learning course, a teacher acquires great possibilities in organizing educational process.

For example, he/she may edit the course and make additions to it at any time. Such element as calendar helps students and teachers plan their time. The teacher may not only follow the progress of each student but control the attendance.

To organize the study work of students the teacher must define the algorithm for them to fulfil the elements of the course. To do this, the teacher sets the limits for access to the elements if the previous ones have not been completed. Control and organization of study and learning activity imply the managerial impact by the teacher on the student. E-learning resource gives a teacher many opportunities for managing and monitoring the study and learning activity of students. With the help of such instruments as "Marks" and "Reports", the teacher has a possibility to control the process of completing the e-learning resource elements, and analyze the statistics, reports and marks of each student. If necessary, the teacher and the students may communicate in chat, forum and by individual messages.

So, the flexibility and multifunctioning of Moodle system allows adequate conducting distance educational process with incorporation of all the educational elements and methods.

The development of distance foreign language learning course represents a complex task. To solve it correctly, the teacher must possess skills of information and communication technologies, and pedagogical technologies. The said would allow implementing the e-course in educational activity [4, p. 6]. The main principle of constructing on-line courses is detailed and illustrative presentation of material fostering independent study in individual as well as creation of enough number of resources allowing to organize efficient and rapid access of students to the necessary information.

Developing e-learning courses, taking into account his/her own experience and the level of students, a teacher can apply different technologies, methods and means of education. In each certain situation, Pa teacher defines the volume of the study material, type of tasks, methods of activating the educational process and its control. A teacher must choose the correct methods, means and technologies, and to form the integrated structure of an e-course with the help of which he/she may achieve the final goal, *i.e.* the development of foreign language professional business communicative competence.

Projecting, design, and placement of study material in Moodle is a very time-consuming process. We should note, that under the content of e-learning course we understood both educational material and resource and activity possibilities. Some authors think that e-learning course is "an open didactic system the functioning of which is based on the author's concept of studying a certain discipline" [5, p. 309].

When creating of e-course the teacher has to be guided by pedagogical provisions used in electronic education, namely:

- distance learning represents interaction of a teacher and students and students with students during study, learning and creative activities;
- organization of independent (individual or group) work of students in the system of distance education implies the use of pedagogical technologies that account for specifics of this form of education and stimulation concerning the disclosure of each student's abilities and opportunities. We think that the most successful in this connection are research and problem-solving methods (education in collaboration, project method, *etc.*). It is very important for students to learn independently get the knowledge using various sources of information and having possibility to work in any time which is convenient for them;
- from the very beginning students must be involved in active study and learning activity based on the use of knowledge for solving specific problems and tasks;
- control must be systematic and regular during the whole course of study. The forms of controls can be different, but they should always imply a feedback;
- while making a project of an e-learning course, it is necessary to diversify methodical tools and instruments, ensuring the interactivity (instructional situations, discussions, debates, role-plays, project methods, immediate feedback, *etc.*).

The results of work in the Moodle system allow stating that the system improves the intensification of educational process, increases the efficiency of independent work and the level of students' responsibility for three results of learning activity.

## Литература

1. Ялаева Н.В. Применение LMS MOODLE в обучении английскому языку в юридическом вузе. // Правоохранительные органы: теория и практика. Издательство Уральский Юридический Институт МВД РФ. № 2, 2015. – с. 169–172.
2. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык». Основная профессиональная образовательная программа высшего образования – программа магистратуры по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция (профиль (магистерская программа): Правовое обеспечение экономической деятельности). УрГЮУ, 2019. URL: <https://www.usla.ru/upload/umm/cvhm9ghdz4.pdf>

3. Войтович И.К. Специфика создания электронных образовательных ресурсов // Вестник ТПУ. № 1 (153), 2015. – с. 138–143.
4. Проектирование и разработка дистанционного учебного курса в среде Moodle 2.7: учебно-методическое пособие / Рязан. гос. радиотехн. ун-т; сост.: Н.П. Клейносова, Э.А. Кадырова, И.А. Телков, Р.В. Хруничев. Рязань, 2015. 164 с.
5. K Nozawa To moodle or not to moodle: Can it be an ideal e-learning environment, Political Science Vol. 18 (3), 289–312

## E-LEARNING COURSE AS A MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY SUPPORT TO THE LEARNING PROCESS IN UNIVERSITY

Yalaeva N.V., Sadykova N.V., Zhrebtsova E.V.  
Ural State Law University

In the presence of pandemics and self-isolation of students and teachers around the world and in the Russian Federation as well, all educational establishments must organize their activities in the distance format. Different forms of distance, electronic and network learning are gradually replacing traditional classroom learning of university students. The present article describes the experience of applying Moodle electronic educational environment while realization of academic discipline "Foreign Language" at master's level in a Law school. The authors identify organizational and technological, and didactic approaches to constructing the study course. The structure of the system is also analyzed. The efficient functioning of the on-line course implies the detailed and illustrative presentation of the material as well as the sufficient amount of resources allowing to organize the productive and fast access of students to the necessary information, and to form the individual educational trajectory. The use of Moodle system in the educational process allows forming the students' skill for independent research, continuous self-education, and creativity. The authors stress that the development of an e-course has a complex character combining the knowledge of information and communications as well as pedagogical technologies. They also expose all the opportunities of work with the system by examples from their own experience.

**Keywords:** distance learning, electronic educational resources, Moodle system, e-course, control, interaction.

## References

1. Yalaeva N.V. Use of LMS MOODLE in teaching English language in law school. // Law-enforcement organs: theory and practice. Publishing house of the Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. No. 2, 2015.
2. Working program of the discipline "Foreign Language". Basic professional educational program of higher education – Master's degree program on the profile of training 40.04.01 Jurisprudence (profile (Master's degree program): Legal insurance of economic activity). USLA, 2019. URL: <https://www.usla.ru/upload/umm/cvhm9ghdz4.pdf>
3. Voitovich I.K. Specifics of developing electronic educational resources // Herald of TPGU. No.1 (153), 2015.
4. Design and development of distance study course in Moodle environment 2.7: classroom guideline / RSRU, compiled by N.P. Kleynosova, E.A. Kadyrova, I.A. Telkov, R.V. Hrunichev. Ryazan, 2015.
5. K. Nozawa. To moodle or not to moodle: Can it be an ideal e-learning environment, Political Science Vol. 18 (3), 289–312.

## Проблемы формирования компетенции студентов физкультурных вузов в области многолетнего планирования физического воспитания школьников

**Копаев Валерий Павлович**

кандидат педагогических наук, доцент, Великолукская государственная академия физической культуры и спорта  
E-mail: kopaev.valerij@yandex.ru

Статья посвящена проблемам формирования компетенции студентов физкультурных вузов в области многолетнего планирования физического воспитания школьников. В силу сложившихся образовательных традиций в вузах налицо недооценка значимости данного вида планирования, приводящая к разрушению целостности образовательного процесса. Цель работы – определение содержательной сущности и структуры компетенции в многолетнем планировании физического воспитания школьников как факторов ее эффективного формирования. Проведенные исследования показали, что по всем параметрам требований компетенция в области многолетнего планирования педагогического процесса является метакомпетенцией, вбирающей в себя основные универсальные, общепедагогические и профессиональные компетенции. Осмысление данного вопроса позволит изменить подходы к построению образовательного процесса, повысить удельный вес крупномасштабного планирования в процессе обучения студентов, обеспечить тем самым полноценную междисциплинарную интеграцию профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** компетенция в многолетнем планировании физического воспитания, междисциплинарный подход, метакомпетенция, качество педагогического планирования, интегрирование профессиональной подготовки.

Суть многолетнего планирования, как известно, заключается в определении стратегии – долгосрочного плана действий для достижения результата. В переводе с греческого «strategos» – это искусство полководца, искусство ведения крупных военных операций. Реализуется стратегия через тактику – кратковременное поведение в зависимости от текущей ситуации. Однако никакие тактические действия, как бы детально они не были проработаны, не могут компенсировать отсутствие стратегии [1]. В полной мере это относится и к построению педагогического процесса. В рассматриваемом контексте многолетнее планирование призвано *выдерживать генеральную линию* в осуществлении физического воспитания, служить направляющей основой при разработке и выполнении годовых планов [3]. Оно может быть определено, как вид управленческой деятельности, логически формализованный и материализованный в форме конкретного документа, связанный с оптимальным определением целевых установок, задач, критериев их достижения, концептуальных подходов к построению учебного процесса, образовательных технологий и методологических основ реализации с учетом всей совокупности привходящих факторов. В иерархическом отношении многолетнее планирование – высший уровень управления педагогическим процессом. Но таковым в полной мере оно становится лишь тогда, когда признается как необходимое условие обеспечения высокого качества учебной работы и сочетает в себе конкретизированную содержательную составляющую, механизмы и алгоритмы достижения целевых результатов.

Что же представляет собой компетенция в многолетнем планировании физического воспитания в содержательном отношении, в чем ее специфика? Планирование, являясь преддверием реальной профессиональной деятельности, находится *на стыке отраслевых знаний*, базируется на достижениях естественнонаучных, социально-гуманитарных, медико-биологических и спортивных дисциплин, что определяет его *междисциплинарный характер*. Как виду педагогической деятельности, планированию объективно присуще *интеграционное свойство*, однако полнота реализации интегративного потенциала зависит от квалификации специалиста. Либо это будет полноценный ансамблевый эффект, либо интегрирование будет происходить спонтанно в усеченном

варианте. Как показали исследования, сложившиеся образовательные традиции в вузах в области планирования должного интеграционного эффекта обеспечить не могут, что приводит к разрушению целостности образовательного процесса [2]. Невозможно решать проблемы такого уровня, не подходу к ним системно. Модернизировать по настоящему педагогический процесс можно лишь в случае, если удастся осуществить глубинную интеграцию профессиональной подготовки, осуществляемую на междисциплинарной основе и в процессе деятельности. Планирование в этом отношении должно рассматриваться в качестве сквозного стержневого интеграционного фактора, и чем масштабнее планирование, тем выше его интеграционный потенциал, больше возможности превращения разрозненных знаний в цельную систему, необходимую для обеспечения продуктивности педагогического процесса.

Обратимся к основным составляющим компетенции в области многолетнего планирования физического воспитания. Их содержание определяется *общественным запросом* на обучение и воспитание подрастающего поколения, сформулированным в Федеральных государственных стандартах и примерных программах по предмету «Физическая культура». В соответствии с ним создаются стимулы, побуждающие к учебной и профессиональной активности, разрабатываются требования к квалификационному составу педагогических кадров, материально-техническому и информационному обеспечению учебного процесса, концептуальные подходы, научные и теоретико-методические предпосылки. Возможность образовательной системы в реализации общественного запроса обусловлена ресурсным потенциалом каждого ее компонента. Многолетнее педагогическое планирование является интегративным продуктом, производным от состояния всех сочетанных компонентов, составляющих условия реализации общественного запроса на всех образовательных ступенях, по всем годам обучения. Готовность и способность профессионально осуществлять *управление* педагогическим процессом с позиций данного уровня предстает в качестве самой существенной характеристики компетенции педагога в многолетнем планировании.

Определение основных составляющих данной компетенции через призму логического анализа совокупности компетенций Федерального стандарта по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (ФГОС 3++), индикаторов их достижения в примерной основной образовательной программе показывает, что все они в той или иной мере имеют отношение к многолетнему педагогическому планированию [5]. Этот принципиально важный факт, ярко характеризует специфику данной компетенции.

В структурном отношении компетенция в многолетнем планировании не отличается от других компетенций. Ее компонентный состав включает

в себя совокупность знаний, умений и навыков, опыт деятельности, профессионально важные личностные качества. Разница в том, что меняется ракурс рассмотрения и восприятия этих компонентов – с позиций *управления* педагогическим процессом.

*Состав знаний* должен обеспечивать теоретическую готовность к управлению многолетним педагогическим процессом. Содержательная сущность данного компонента компетенции заключается в создании надежных ориентиров многолетнего планирования: обеспечения возрастной преемственности, учета индивидуальных и половых особенностей. Признаками полноценного знания, соответствующего данному уровню компетенции, является способность к оптимизации образовательного процесса путем выявления проблемных ситуаций, вскрытия противоречий, самостоятельной постановки исследовательских целей и задач, проведения экспериментальных исследований.

*Умения и навыки*, необходимые для осуществления управления педагогическим процессом по годам обучения увязываются со способностью практически осуществлять управление педагогическим процессом: планировать и конкретизировать целевые результаты, распределять материал занятий и устанавливать параметры нагрузок, выбирать методы, формы физического воспитания, педагогические технологии на основе учета возрастных, индивидуальных и половых особенностей. Главным показателем овладения компетенцией на этом уровне, является способность *самостоятельно* вскрывать проблемные ситуации и решать актуальные задачи профессиональной деятельности на основе анализа научных данных, передовой педагогической практики и результатов собственных исследований. Личный опыт решения проблем, лежащих в сфере данной компетенции, определяет оперативную готовность к выполнению профессиональных обязанностей после окончания вуза.

Набор профессионально важных *личностных качеств*, обеспечивающих возможность эффективно использовать знания, умения и навыки при разработке и реализации многолетних планов на *нормативном уровне* установить вряд ли возможно. Как невозможно объективно вычленить вклад каждого из них в достижение успеха. Позитивный эффект следует ожидать при наличии комплекса профессионально значимых качеств личности. В перечень таких качеств, безусловно, войдут способность к прогнозу, к удержанию стратегической цели, открытость новому, патриотизм и гражданственность, высокие морально-нравственные характеристики, инициативность, коммуникабельность, ответственность за результаты труда.

Ниже представлено содержание и структура данной компетенции, соотношенные с основными нормативными документами, регламентирующими процесс подготовки кадров по данному направлению.

Ведущая роль принадлежит блоку *универсальных компетенций*, задающих образ профессионального мышления, вектор личностного развития обучающихся. В него входят все компетенции данного типа. основополагающими являются способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений, осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. Не являясь профессионально обусловленными, универсальные компетенции образуют базу для продуктивной учебной и профессиональной деятельности. В данном блоке сосредоточен *инновационный потенциал* специалиста, его способность управлять педагогическим процессом, базируясь на внутренних ценностях, системном и критическом мышлении, умении анализировать, сопоставлять, принимать решения, осуществлять коммуникационное и межкультурное общение, стремлении развиваться и осваивать новое. Владение компетенциями данного блока переводит учителя на уровень профессионала, способного выявлять и решать актуальные педагогические задачи и проблемы.

Второй блок образуют *общепрофессиональные компетенции*. Он включает в себя так же, как и предыдущий блок, практически все типы компетенций этого ряда. Определяющими являются способности:

- планировать содержание занятий с учетом положений теории физической культуры, физиологической характеристики нагрузки, анатомо-морфологических и психологических особенностей занимающихся различного пола и возраста;
- воспитывать социально-значимые личностные качества, проводить профилактику негативного социального поведения, формировать осознанное отношение к физкультурно-спортивной деятельности, мотивационно-ценностные ориентации и установки на ведение здорового образа жизни;
- проводить исследования по определению эффективности используемых средств и методов физкультурно-спортивной деятельности.

Эти и другие компетенции данного блока определяют культуру педагогического труда, методологический, теоретический, методический и технологический уровень подготовки выпускника. При этом эффект управления педагогическим процессом определяется *степенью междисциплинарной интегрированности* знаний, умений и навыков, входящих в данный блок компетенций. Чем более синтезированы мотивационные и ценностные ориентации, познавательные, проектировочные, конструктивные, диагностические, коммуникативные, технические и технологические составляющие, тем выше управленческий потенциал.

Третий блок – блок *профессиональных компетенций* (соотнесенный с трудовыми функциями и трудовыми действиями профессионального стандарта «Педагог»). В состав блока входят такие трудовые функции и действия, как [4]: 1) педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования; 2) педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования; 3) воспитательная деятельность; 4) развивающая деятельность. Набор трудовых действий, входящих в приведенные трудовые функции, предусмотренные профессиональным стандартом достаточно широк. В данном случае нет необходимости детально их перечислять. Сюда входят гностические, проектировочные, конструктивные, технологические, управленческие, исследовательские составляющие, нацеленные на современный уровень осуществления профессиональной деятельности. Реализация узко специфических функций предмета (выбор адекватных задачам средств, методов, форм физического воспитания, установление параметров физических нагрузок и других составляющих) осуществляется в канве общих установок.

Таким образом, исследованная компетенция в области многолетнего планирования физического воспитания школьников предстает в роли *метакомпетенции*, охватывающей все основные виды профессиональной деятельности учителя. Основанием для ее выделения являются целостность педагогического процесса, как условия его эффективности и интегративные свойства педагогического планирования. Вскрытие сущности данной компетенции, определение структуры и основных составляющих позволяет разработать технологические основы ее эффективного формирования в процессе подготовки физкультурных кадров.

## Литература

1. Веснин Р.В. Стратегическое управление: учебник / В.Р. Веснин. – Москва: Проспект, 2018. – 327 с.
2. Копаев В.П. Интегративная технология формирования компетенции бакалавров в области годового планирования физического воспитания школьников: учебное пособие / ВЛГАФК. – Великие Луки, 2018. – 148 с.
3. Копаев В.П. Компетенция в многолетнем планировании физического воспитания школьников: постановка проблемы // Современное педагогическое образование. – № 5. – 2020. – С. 183–185.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, в ред. Приказов от 5 августа 2016 г. № 422н [Электронный ресурс] // URL: <https://base>.

garant.ru/70535556/#friends (дата обращения: 26.06.2020).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура. Приказ Минобрнауки России от 19.09.2017 № 940 [Электронный ресурс] //URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/490301\\_B\\_3\\_30102017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/490301_B_3_30102017.pdf)(дата обращения:26.06.2020).

#### **PROBLEMS OF FORMATION OF COMPETENCE OF STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITIES IN THE FIELD OF LONG-TERM PLANNING OF PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN**

**Копаев В.П.**

State Academy of Physical Culture and Sports

The article is devoted to the problems of forming the competence of students of physical education universities in the field of long-term planning of physical education of schoolchildren. Due to the established educational traditions in universities, there is an underestimation of the importance of this type of planning, leading to the destruction of the integrity of the educational process. The purpose of the work is to determine the substantive essence and structure of competence in the long-term planning of physical education of schoolchildren as factors of its effective formation. Studies have shown that in all parameters of the requirements, competence in the field of long-term planning of the pedagogical process is metacompetence, which incorporates the basic universal, general pedagogical

and professional competencies. Comprehension of this issue will allow changing approaches to the construction of the educational process, increasing the share of large-scale planning in the process of student learning, thereby ensuring full-fledged interdisciplinary integration of vocational training.

**Keywords:** competence in the long-term planning of physical education, an interdisciplinary approach, metacompetence, the quality of pedagogical planning, the integration of professional training.

#### **References**

1. Vesnin R.V. Strategic management: textbook / V.R. Vesnin. – Moscow: Prospect, 2018. – 327 p.
2. Копаев В.П. Integrative technology for the formation of competence of bachelors in the field of annual planning of physical education of schoolchildren: a manual / VLGAFK. – Velikiye Luki, 2018. – 148 p.
3. Копаев В.П. Competence in the long-term planning of physical education of schoolchildren: formulation of the problem // Modern pedagogical education. – No. 5. – 2020. – P. 183–185.
4. Professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”, approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544 н, as amended. Orders of August 5, 2016 No. 422н [Electronic resource] // URL: <https://base.garant.ru/70535556/#friends> (accessed: 06/26/2020).
5. Federal State Educational Standard for Higher Education in the area of training 03.03.01 Physical education. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated September 19, 2017 No. 940 [Electronic resource] // URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/490301\\_B\\_3\\_30102017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/490301_B_3_30102017.pdf) (accessed date: 06/26/2020).

# Развитие эмоционально-волевой сферы будущего педагога-музыканта в процессе профессиональной подготовки

## Левина Ирма Рашитовна

кандидат педагогических наук, доцент; заместитель научного руководителя Научно-исследовательского института стратегии развития образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы  
E-mail: Irma\_levina@mail.ru

## Яппарова Дамира Мингалиевна.

старший преподаватель кафедры музыкального и хореографического образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы  
E-mail: dammi@inbox.ru

Развитие эмоционально-волевой сферы будущего педагога-музыканта важная ключевая задача, которая должна решаться в процессе профессиональной подготовки в вузе. В условиях современного общества эмоциональный мир человека подвержен различным стрессовым ситуациям. Быстрая смена ориентиров в разных областях человеческой жизнедеятельности приводят будущего специалиста в области образования к эмоциональным «потерям», неумением сопротивляться и бороться с возникающими трудностями. В связи с этим, важнейшей составляющей профессиональной подготовки в вузе становится развития эмоционально-волевой сферы личности педагога. Ее развитие определяет многие личностные особенности человека – это и мотивация, и желание развиваться и работать над собой, умение регулировать свои эмоции, в том числе в профессиональной сфере. Наша задача научить студентов распознавать стресс, уметь сопротивляться ему. Начав с релаксации, постепенно можно освоить аутотренинг, научиться расслабляться и снимать напряжение. Эти и другие несложные упражнения помогут будущим педагогам-музыкантам избежать эмоциональных перегрузок, сформировать позитивное отношение в своей профессиональной деятельности, поддерживать свою самооценку и энергетические ресурсы. То есть, для выработки психологической устойчивости личности постоянно нужно саморазвиваться, формировать собственную индивидуальность, развивать волевую сферу для преодоления препятствий на пути к поставленной цели.

**Ключевые слова:** эмоционально-волевая сфера, будущий педагог-музыкант, профессиональная подготовка

Актуальность проблемы статьи заключается в необходимости развития эмоциональной составляющей будущего педагога-музыканта как необходимой черты для профессионального становления личности. Эмоционально-волевая сфера человека одна из ведущих в структуре личности и предопределяет множество интеллектуальных и эмоциональных реакций в жизни человека. Профессия педагога сегодня одна из востребованных, так как обучение и развитие детей одна из стратегических направлений общества. Однако современные реалии диктуют множество инноваций в системе образования, наполненность новыми технологиями, онлайн обучением, новыми формами общения и взаимодействия. Поэтому молодого педагога зачастую ожидает множество новшеств, с которыми будучи студентом он никогда не сталкивался. Поэтому развитость эмоционально-волевой сферы, на наш взгляд поможет ему правильно среагировать на новые вызовы в сфере образования. Таким образом, целью настоящей статьи является определение путей развития эмоционально-волевой сферы будущего педагога-музыканта в процессе вузовского обучения.

Описание сферы эмоционально-волевой сферы даются в психологических концепциях. Конечно в основе данного понятия лежит сфера человеческих эмоций, которые по мнению А.А. Реана являются «...психическим отражением в форме пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, в основе которого лежит отношение их объективных свойств к потребностям субъекта [1, с. 109]. «Содержательные аспекты эмоциональности отражают явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. Они неразрывно связаны со стержневыми особенностями личности, ее нравственным потенциалом, направленностью мотивационной сферы, мировоззрением, ценностными ориентациями, сознательным волевым управлением» [2, с. 39–44]. О.В. Шапатына считает, что «эмоционально-волевая сфера – это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств» [3, с. 94–106].

То есть, многие исследователи предопределяют эмоционально-волевою сферу как важную часть структуры личности, направленную на выражение своих чувств и эмоций, развитости навыков самоконтроля, адекватности при выстраивании взаимоотношений с детьми и родителями, коллегами в процессе образовательной деятельности, а также умении дать им правильную оценку и подвергнуть корректировке.

Профессиональная подготовка будущего педагога-музыканта включает множество направлений – это и освоение теории, истории музыки, формирование и накопление навыков в области исполнительских навыков, методическая составляющая, необходимая для осуществления педагогической деятельности в естественных условиях в школе и т.д. И.Р. Левина пишет: «Современные педагоги-музыканты в условиях заданного образовательного стандарта и отведённого на обучение времени должны сформировать у детей мотивацию и способность к самообразованию, самоорганизации, самоконтролю, то есть развивать творческую готовность к продолжению образования в условиях неопределённости и к саморазвитию в непрерывно меняющейся социальной среде [3, с. 33].

Понимая важность эмоциональной составляющей, развития волевой сферы наших студентов, надо принять и тот факт, что происходящие в стране, да и в мире в целом, события, резко возросшая информационная нагрузка могут стать предпосылками психоземotionalных расстройств, вызвать нарушения эмоционально-волевой сферы. Поэтому считаем необходимым освещение основных моментов возникновения и развития отклонений в психоземotionalной сфере современных студентов. Информационный стресс, обилие негативной информации в новостях, учебный стресс в связи с резким переходом на дистанционное обучение, увеличение экранного времени за компьютерами характеризуется выбросом стероидных гормонов. А стероиды, известно, влияют на силу сокращений сердца, вызывая дистрофию миокарда, тем самым повышая вероятность возникновения аритмии, даже внезапной смерти.

«Ковидофобия» – страх перед распространением коронавируса, боязнь выйти на улицу, страх заразиться, а также стресс из-за постоянного нахождения с родными в замкнутом пространстве – все эти следствия самоизоляции вызывают состояние повышенного нервного перенапряжения, снижают качество жизни в целом, способствуя развитию депрессии. Человек не сразу депрессию осознаёт, считая временным явлением признаки переутомления и усталости. Постепенно пониженное настроение сопровождается подавленностью, слезливостью, отсутствием удовольствия от ранее приятных дел и видов активности. Постоянное ощущение вялости, слабости, апатия создают трудности, сложности в сосредоточении и концентрации внимания, снижается продуктивность в учёбе, возникают пропуски занятий. К сожалению, только за последний месяц две студентки нашей кафедры выбрали способ совладающего копинг-поведения – избегание. Их субъектно-ориентированный стиль реагирования проявляется в виде попыток не думать о проблеме вообще. Одна уволилась с работы, учиться не желает, другая решила уйти в академический отпуск. Этим студенткам недостаточно только виртуального об-

щения, и надо ещё отметить, что обе – яркие личности, талантливые. На наш взгляд, одной из них нужна профессиональная помощь психолога. У второй, возможно, проснётся инстинкт преодоления, присущий человеку.

На сегодняшний день для решения возникающих проблем из-за дефицита внимания, живого общения наиболее важным становится необходимость правильного отношения к стрессам, повышения стрессоустойчивости, психологической устойчивости.

Ведь стресс не только зло, или беда, но и благо. Без стрессов наша жизнь была бы похожа на безрадостное и серое прозябание. Соразмерность приятных и неприятных чувств, соразмерность между ощущениями благополучия и переживаниями радости, счастья, с одной стороны, и ощущениями неудовлетворенности жизнью и делами, собой, чувствами грусти и печали, страданиями с другой – дают чувство полноты жизни, ее содержательной наполненности. Для выработки психологической устойчивости личности постоянно нужно саморазвиваться, формировать собственную индивидуальность, развивать волевую сферу для преодоления препятствий на пути к поставленной цели. У Л.Н. Толстого есть такие важные слова:

«Нам кажется, что настоящая работа – это работа над чем-нибудь внешним – производить, собирать что-нибудь: имущество, дом, скот, плоды, а работать над своей душой – это так, фантазия, а между тем всякая другая, кроме как работа над своей душой, усвоение привычек добра, всякая другая работа – пустяки» (Дневник. 1899, 28 июня).

Психологическая устойчивость – сложное качество личности, объединяющее:

- уравновешенность (способность удерживать уровень напряжения) – биологическое бытие человека;
- стойкость (способность сохранять веру в ситуациях фрустрации, постоянный уровень настроения) – неотъемлемая часть психической жизни, жизни души;
- сопротивляемость (способность сохранять свободу поведения и выбора образа жизни).

Способствуют повышению стрессоустойчивости факторы социальной среды, поддерживающие самооценку, энергетические ресурсы организма; способствующие самореализации. Очень важна психологическая поддержка социального окружения (эмоциональная поддержка близких, друзей, их конкретная помощь в делах). Устойчивость охраняет личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности.

Сравнение степени сопротивляемости стрессу первокурсников кафедры музыкального и хореографического образования 2015 и 2019 годов (по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге) показа-

ло, что серьёзные изменения в жизни по-разному повлияли на результаты стрессовых нагрузок. Если в 2015 году сумма баллов свыше 300, означающая реальную опасность, была только у 11,11% студентов, то в 2019 году – у 33,33%. Пороговая степень сопротивляемости стрессу примерно одинакова, высокую степень имели студенты 2015 года – 44,44%, тогда как первокурсники в 2019 году – всего 11,11%. Повышению стрессовой нагрузки способствовали жизненные события, чаще всего, «изменение в состоянии здоровья членов семьи», «изменение финансового положения», «изменение индивидуальных привычек, связанных со сном, нарушение сна».

Психологическое и эмоциональное и состояние человека влияет на его дыхательную функцию, голос, тело, осанку. Современный мир очень скуден на эмоции. А ведь любую эмоцию надо выражать! Эмоции напрямую связаны с дыханием – выдох освобождает от углекислого газа. Конечно, при этом будущему педагогу-музыканту необходимо контролировать свои эмоции, «правильно выплёскивать» и восстанавливаться. Активность, занятия спортом, хобби – единственная возможность покончить со стрессом: его не «пересидишь» и не «перележишь». Со стрессом можно и нужно учиться справляться, важно лишь желание и немного свободного времени для себя любимого. Начав с релаксации (2–3 раза в день по 10–15 минут), постепенно можно освоить аутотренинг, научиться расслабляться, снимать напряжение, и т.д.

Постоянное сосредоточение внимания на светлых сторонах жизни и на действиях может улучшить эмоциональное благополучие, сохранит здоровье, будет способствовать успеху. Воспитание саногенного, оздоравливающего мышления, направленного на управление эмоциями путем рефлексии – даст ощущение радости от труда, позволит погружаться в труд, относиться «философски» к успеху и неудаче.

Необходимо, на наш взгляд, знакомить студентов с основами психологии, психодиагностики, несложными тестами-опросниками (индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик (детско-подростковый вариант), шкала депрессии Бэка и т.п.), так как многим выпускникам нашим придётся работать в образовательных учреждениях. Актуальной остаётся проблема невротизации с детства, школьная тревожность, возрастание количества речевых нарушений. Полезно время от времени проводить самодиагностику, знать свои особенности эмоционально-личностной сферы, изменения настроения, волевой потенциал.

Известный композитор XIX века П.И. Чайковский говорил: «Работать нужно всегда. И настоящий честный артист не может сидеть сложа руки, под предлогом, что он не расположен».

На занятиях с будущими педагогами-музыкантами необходимо вырабатывать уверенность в своих силах (воля, устремленность, са-

модисциплина), концентрировать внимание перед выступлениями. Систематически тренировать и совершенствовать дыхательную, голосовую и артистическую технику, всегда говорить легко, «близко», на «высокой» позиции, чтобы надолго сохранить голос. Нужно каждый день уделять внимание тренировке голосового аппарата, также как люди занимаются фитнесом, упражнения нужно делать систематически, голосовые связки тренируются как мышцы.

При современном дистанционном обучении нельзя игнорировать важность обратной связи, «обратной афферентации». На сайте системы дистанционного обучения университета студенты кафедры прикрепляют выполненные теоретические задания и аудио- или видеотрекеры своей работы над произведениями. И пока преподаватель перейдёт по ссылке, скачает на свой компьютер, прослушает, посмотрит, напишет рекомендации по аудио- и видеозаписям, а студент снова всё перезапишет, потеряется драгоценное время. А по дисциплине «Вокал» очень важна обратная связь в режиме online. Поэтому на индивидуальных занятиях работаем на платформе ZOOM. Имеются, конечно, некоторые сложности с качеством звука, при исполнении, потому что технические характеристики ноутбуков и компьютеров у всех участников конференции разные, как и скорости Мбит/с, количество активных пользователей. Но видео, совместное использование демонстрации экрана, возможность записи занятия, сессионные залы делают привлекательным эту платформу в отличие от WhatsApp, Skype, Discord и др. Общение, оценка действий в режиме реального времени, советы, совместные просмотры с отзывами придают урокам «живость», улучшают психоэмоциональный настрой участников процесса. Это подтверждают многочисленные отзывы студентов:

- «Мне очень понравился мастер-класс Миреллы Френи. Была очень позитивная доброжелательная рабочая обстановка. Мирелла Френи делала замечания, что нужно петь не на горле, не кричать, а подавать звук вперед и петь с помощью резонаторов; не садиться на каждый звук, не петь по слогам, а выстраивать цельную плавную фразу, петь нужно также свободно, как разговариваешь. Также необходимо работать над художественным образом, нужно проживать его. Я вспомнила, что такие же замечания при работе на уроке делали мне Вы».
- «Очень-очень хороший мастер класс. Встретила ошибки, которые возникают у меня. Теперь буду следить за позицией лучше».
- «Очень впечатляет. Видно, что Мирелла Френи очень грамотный педагог, который хорошо разбирается в своей области. Певцы, которые исполняли арии, выступали великолепно, но она сразу слышала ошибки и помогала певцам исправлять их. Она давала каждому совет, который поможет им развиваться в правильном направлении. Для меня, как студента, изучаю-

щего дисциплину «вокал», мастер-класс оказался очень полезным, потому что я проходила практическое обучение и понимаю, что Мирела Френи хочет донести до исполнителей. Некоторые ошибки я замечала и сама, до комментариев Мирелы Френи. Я понимаю, что и сама делаю такие ошибки при пении. Буду стараться их исправлять. Мастер-класс мне понравился, буду советовать его коллегам».

«Интересный мастер-класс. Мирелла Френи очень энергичная, темпераментная женщина. Опираясь на свой огромный опыт, даёт исполнителям точные рекомендации, обладает очень хорошим слухом и с первых нот может сделать выводы по качеству звука, голоса и исполнения. Особенно поражает то, что все прозвучавшие во время мастер-класса произведения она знала наизусть, даже мужские партии».

«Больше всего мне понравилось, что оперная певица моментально пародировала выступающих, делая упор на ошибки в их звукоизвлечении. Так же, меня поразило то, что добившаяся мирового признания женщина, общалась с выступающими легко и непринужденно (без надменности), и даже делала им комплименты».

«Мне очень интересен был рассказ Владимира Морозова, доктора биологических наук, профессора Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского об искусстве резонансного пения, как с научной точки зрения образуется сильный и звонкий голос. Приводились примеры резонансного пения Ф. Шаляпина, с подробным описанием функций певческого аппарата и какие могут быть последствия при неправильной работе с вокалистами. Если голос попадает в резонаторы, появляется лёгкое головокружение, возникает вибрация на кончиках носа и губ, а голос становится звонким и сильным, который способен прорезать весь оркестр».

Таким образом, эмоциональная составляющая, волевой потенциал будущего педагога-музыканта способствуют умению контролировать собственные эмоции, понимаю чувств и эмоций других людей, их потребностей, повышению стрессоустойчивости. Поэтому, положительный эмоциональный настрой – залог успешной работы. Выполняя несложные упражнения по развитию голоса, занимаясь с педагогом по вокалу, студент не только улучшает свои коммуникативные навыки в общении, также приводит в норму свое психическое состояние и душевное равновесие, оставаясь здоровым, энергичным. Учится «замечать» настроение окружающих, и замечательным человеком быть.

## Литература

1. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000.
2. Схемы и таблицы по психологии и педагогике (учебно-методическое пособие) / Сост.:

И.Н. Афонина, Л.С. Барсукова, Т.Н. Соколова. – М.: Владос, 2010.

3. Левина И.Р. Концепт профессионального музыкального сознания как методологическая платформа модели развития социального интеллекта педагога-музыканта // Вестник кафедры Юнеско. Музыкальное искусство и образование, 2018. – № 3(23). – с. 31–48.
4. Шапатина О.В. Психология развития и возрастная психология / О.В. Шапатина, Е.А. Павлова. – Самара: Универс-групп, 2007
5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
6. Бодалев А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М. Изд-во «Когито-Центр», 2011 г.
7. Вербальная диагностика самооценки личности / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.48–49.
8. Диагностика волевого потенциала личности / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.54–55.
9. Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.426–433.
10. Подольский, А.И. Диагностика подростковой депрессивности: учебное пособие для вузов / А.И. Подольский, О.А. Идобаева, П.Г. Хейманс. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020.-174с. – (Высшее образование). – ISBN978-5-534-06602-9. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. с. 119 – URL: <https://urait.ru/bcode/453327/p.119> (дата обращения: 02.04.2020).
11. Т.И.Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб.пособие.-М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996.
12. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Торренса. Методическое руководство. СПб.: Иматон, 1998.
13. Яппарова Д.М. Использование вокалотерапии в образовательном процессе в рамках реализации здоровьесберегающих технологий // Педагогическое мастерство: материалы IV международной научной конференции (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 16–18.

## THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN IN THE PROCESS OF TRAINING

Levina I.R., Yapparova D.M.

Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla

The development of the emotional-volitional sphere of the future teacher-musician is an important key task that must be solved in the process of professional training at the university. In modern society, the emotional world of a person is subject to various stressful situations. A quick change of reference points in different areas of human life leads the future educational specialist to emotional "losses", inability to resist and deal with emerging difficulties. In this regard, the development of the emotional-volitional sphere of the personality of the teacher becomes the most important component of professional training at a university. Its development determines many personal characteristics of a person – this is motivation, and the desire to develop and work on oneself, the ability to regulate one's emotions, including in the professional sphere. Our task is to teach students to recognize stress, to be able to resist it. Starting with relaxation, you can gradually master auto-training, learn how to relax and relieve stress. These and other simple exercises will help future music teachers to avoid emotional overload, form a positive attitude in their professional activities, and support their self-esteem and energy resources. That is, in order to develop the psychological stability of a person, one constantly needs to develop self-development, form one's own individuality, and develop a volitional sphere to overcome obstacles to the goal.

**Keywords:** emotional-volitional sphere, future teacher-musician, professional training

### References

1. Rean A.A. Psychology and pedagogy / A.A. Rean, N.V. Bordovskaya, S.I. Rozum. – St. Petersburg: Peter, 2000.
2. Schemes and tables on psychology and pedagogy (teaching aid) / Comp. : I.N. Afonina, L.S. Barsukova, T.N. Sokolova. – M.: Vados, 2010.
3. Levina I.R. The concept of professional musical consciousness as a methodological platform for the development model of so-

- cial intelligence of a teacher-musician // Bulletin of the UNESCO Chair. Musical art and education, 2018. – No. 3 (23). – P. 31–48.
4. Shapatina O.V. Development Psychology and Developmental Psychology / O.V. Shapatina, E.A. Pavlova. – Samara: Univers-Group, 2007
5. Bodalev A.A. Perception and understanding of man by man. – M.: Publishing House Mosk. University, 1982. – 200 p.
6. Bodalev A.A. Psychology of communication. Encyclopedic Dictionary. Under the total. ed. A.A. Bodaleva. – M. Publishing House "Kogito-Center", 2011.
7. Verbal diagnosis of personality self-esteem / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups. – M., 2002. P. 48–49.
8. Diagnosis of the volitional potential of the personality / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups. – M., Publishing House of the Institute of Psychotherapy. 2002. P. 54–55.
9. Diagnosis of personality self-actualization (A.V. Lazukin in the adaptation of N.F. Kalina) / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups. – M., 2002. P. 426–433.
10. Podolsky, A.I. Diagnosis of teenage depression: a textbook for universities / A.I. Podolsky, O.A. Idobaev, P.G. Heimans. – 2nd ed., Rev. and add. – Moscow: Publishing house Yurayt, 2020.-174s. – (Higher education). – ISBN978–5–534–06602–9. – Text: electronic // EBU Yurait [site]. from. 119 – URL: <https://urait.ru/bcode/453327/p.119> (accessed: 02.04.2020).
11. T.I. Pashukova, A.I. Dopira, G.V. Dyakonov Psychological research. Workshop on general psychology for students of pedagogical universities. Textbook.-M. : Publishing House "Institute of Practical Psychology", 1996.
12. Tunik E.E. Diagnostics of creativity. Torrens test. Methodical guide. St. Petersburg: Imaton, 1998.
13. Yapparova D.M. The use of vocal therapy in the educational process as part of the implementation of health-saving technologies // Pedagogical excellence: materials of the IV international scientific conference (Moscow, February 2014). – M.: Buki-Vedi, 2014. – P. 16–18.

# Анализ существующих моделей расширения возможностей трудоустройства выпускников вузов с точки зрения их применимости и функциональной эффективности в различных контекстах

**Сергеев Павел Сергеевич,**

доктор философии, Институт исследования высшего образования, Сьямэньский Университет (Китай).  
E-mail: psergeev@outlook.com

Несмотря на активное развитие индустрии высшего образования во всем мире, для мирового и локального рынков труда весьма характерной является проблема подбора компаниями и организациями выпускников с требуемым набором навыков, знаний, установок и индивидуальных качеств. В связи с этим, представляется важным проведение критического анализа теоретических и практических основ существующих моделей (models of employability), описывающих и помогающих культивировать требуемый набор академических достижений (achievements).

В данной работе автор описывает основные функции эталонной модели, исследует наиболее применяемые модели с точки зрения функциональности и адаптивности к различным контекстам, а также предлагает пути оптимизации моделей, которые, с позиции автора, позволяют повысить перспективы трудоустройства и служебного роста выпускников.

Автор утверждает, что стратегия генерализации и унификации подходов, применяемых при разработке существующих моделей, не является идеальной с точки зрения улучшения возможностей трудоустройства молодых специалистов. Для повышения эффективности использования модели должны быть учтены такие факторы, как цели образовательного учреждения и конкретной программы, особенности профессии и ситуации на рынке труда, потребности региона и страны в целом и т.д. Автор показывает, что модели должны предусматривать отдельные специализированные блоки компетенций для учета данных факторов, равно как и описывать различные наборы компетенций, навыков и знаний для профессиональной и персональной подготовки выпускников (career readiness and life readiness). Помимо этого, автор показывает значимость включения в модели дополнительных компонентов, которые позволяют синхронизировать требования работодателей и цели программ обучения образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** высшее образование, качество подготовки и трудоустройство выпускников, навыки и компетенции выпускников, развитие карьеры.

## BACKGROUND AND OBJECTIVES OF STUDY

National higher education systems have been more and more imposed on with the aim to increase the level of graduates preparation for the world of work and life after college. However, numerous studies of employees satisfaction with the level of graduates' work readiness have come to the similar devastating conclusion. The vast majority of enterprises – independent of their size, specialization, business culture and location – report that those who have recently graduated from higher education institutions (HEI) demonstrate very low readiness to become successful and productive workforce. Facts and figures speak for themselves:

- According to Gallup analytics and advice agency only 11% of business leaders strongly agree that recent graduates have necessary skills and competencies that are required by businesses. At the same time, 96% of chief academic officers at HEIs claim that their institutions are very or somewhat effective at preparing students for the world of work [1].

- In the survey conducted by Association of American Colleges & Universities it was found that only 15% of executives and 13% of hiring managers are very satisfied with the recent graduates' ability to apply skills and knowledge they have learned in college [2].

- 47% of European companies face the challenges to fill graduate vacancies due to the shortage of applicants with the right skills and capabilities [3].

- The recent report about the situation in the higher education industry, prepared by the group of the top Russian universities, showed that 91% of employers consider skills and knowledge of the recent graduates to be insufficient to effectively and efficiently perform practical work-based tasks [4].

It is obvious, that higher education as industry has developed significantly in the last two-three decades. The infrastructure, technologies, instructors' perceptions of teaching process and goals continue to demonstrate upwards trends giving strong impetus to the industry. However, does it drive us – creators of human resources for the economy – to the right direction? Or, speaking of the problem in another way, why – according to employers' point of view – the package of teaching practices constituting pedagogy as a science does not help reducing the lack of qualified, skilled college graduates, and what can academia do to increase graduates' work readiness as perceived by employers?

In attempt to address these questions, researchers most often analyze the so-called graduates' employa-

bility, which refers to the potential capability of young specialists to obtain and succeed in graduate-level positions / jobs. In a broad sense, it determines and helps to cultivate achievements, skills, knowledge, understandings, experiences, etc. which graduates should be equipped with in order to be career and life ready before being dipped into the “big ocean”.

Employability is a complex, multi-construct concept. However, one of the most important pillars of this framework is considered to be the model of employability (MoE). It is mostly looked on as a foundation for the professional and personal development, and is used to build on additional storeys, such as appropriately designed curriculum, framework for teaching and assessment, education-industry partnership programs, etc. As a practical concept, MoE has significant implications for the career and life readiness and successful work transitions of graduates. It also serves a valuable instrument ensuring convergence of the needs and expectations of different stockholders.

The importance of MoEs in the higher education context imposes specific requirements to their theoretical basis. The concept theory should be constantly evaluated and revised with account of emerging economic and social challenges and improvements in academia understanding of current and perspective needs of businesses and society. These requirements provide the basis for the current study, the objectives of which are formulated as follows:

1. to explore existing models of employability and to determine their functions which help enhancing graduates' employability
2. to consider questions which should be addressed during the implementation process of MoEs in order to improve their applicability and efficiency
3. to determine shortcomings of the existing MoEs in terms of capability of fulfilling their functions, as well as to suggest possible ways of improvement.

## MODELS OF EMPLOYABILITY IN HIGHER EDUCATION: THEORETICAL ASPECTS

This section will discuss basic aspects of the existing MoEs which are applied most commonly in the higher education context. Conclusions about their shortcomings in the light of functional applicability and areas of improvement will be made in the following section. Therefore, those readers who are familiar with the existing employability frameworks, can directly jump to the next part of the article.

The first MoE to be explored is called ‘USEM’ account of employability. At present, it is arguably the most well known and respected model in the higher education. Authors proposed a framework which facilitated embedding a set of components into the curriculum. USEM model is illustrated in Figure 1:

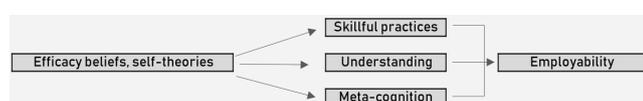


Fig. 1. ‘USEM’ account of employability

USEM demonstrates achievements and suggests the direction of interaction between the various components. The four broad areas of achievements include

- Understanding of disciplinary subject matter.
- Skillful practices, a term which substitute term ‘skills’ which is claimed to be too simplistic and narrow. ‘Skillful practices’ as a term stress the ability to operate in situations of complexity and ambiguity in the workplace and life in general [5].
- Efficacy beliefs are about cultivating a certain mindset that is based on seeing challenges as opportunities for innovative and creative decisions through extra learning and self-improvement.
- Meta-cognition or awareness of one’s own learning complements efficacy and embraces self-awareness, ways of determining gaps in knowledge, strategies for learning and supports, as well as promotes lifelong learning.

The strength of USEM model is a research based, scholarly work on employability. Dacre Pool and colleagues, however, consider it to be rather a weakness. Researchers claim that the model does not assist in explaining to stakeholders – especially to students – what exactly employability means and offers [6, p. 282].

The second famous MoE was designed by the Center for Employability at the University of Central Lancashire in the UK. The model is based on empirical observations of graduates’ careers and can be graphically represented as follows (fig. 2).

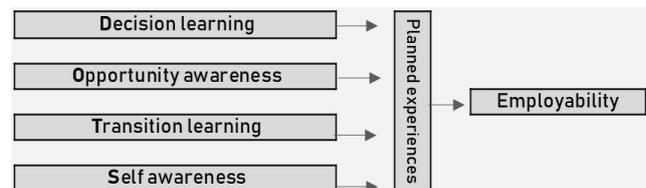


Fig. 2. ‘DOTS’ account of employability

DOTS framework consists of four major achievements developed by means of related co- and extra-curricular practices:

- Decision learning is represented by decision making and evaluating skills.
- Opportunity awareness is having a broad vision of work opportunities, as well as understanding their requirements.
- Transition learning is centered on job searching and self presenting skills.
- Self awareness enables students to formulate their interests, abilities and values, as well as to make the most of their strengths and weaknesses.

DOTS model is claimed to introduce to HEIs and students the basics of career development, as well as to help reducing the ambiguity of career readiness notion. It is suggested, however, that basic concepts of career development introduced through DOTS are basic and oversimplistic, and therefore, students may be not prepared to develop and learn about more sophisticated analyses. [7] At the same time, it is argued that this simplicity could be looked as a strong point of the MoE and the reason why it has proved to be very enduring and popular. [6]

The third model has been developed by Dacre Pool & Sewell and is called CareerEDGE [6]. The authors state that the majority of models have weaknesses in either being too simple to capture the meaning of the complex concept of employability, or being too hard to interpret the concept by non-experts in the field. CareerEDGE seeks to address this issue by means of determining five lower tier aspects of the model. It is suggested that all of them are crucial for enhancing employability, and students should be provided with opportunities to develop all of these components. CareerEDGE emphasizes that it is essential that learners are given opportunities to reflect on and evaluate these experiences in order to develop higher levels of self-efficacy, self-confidence and self-esteem. The model can be graphically depicted as follows (fig. 3).

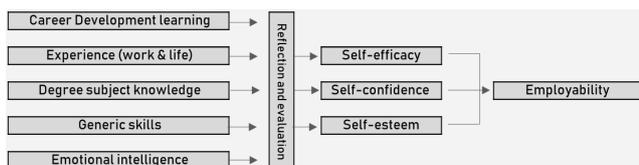


Fig. 3. 'CareerEDGE' account of employability

CareerEDGE model interrelates key elements of employability which include:

- Career development learning is mostly concerned with decision-making capabilities in the field of choosing occupation type that would satisfy young specialists, weighing different job opportunities, as well as articulating graduates' knowledge and skills to the prospective employers.
- Work and life experience. Employers value people who have work experience. Full stop. Being able to reflect upon that experience – so that it can be effectively applied in the workplace – is even more precious.
- Degree subject knowledge, understanding and skills are stated to be the central ones, as the key objective for students to come to university is to learn about a particular subject.
- Generic skills are understood by authors as transferable skills, i.e. those which can be potentially used in – or transferred to – various contexts both in university and at the workplace.
- Emotional intelligence is the ability to perceive and regulate emotions, as well as understand and manage emotions of other people.

Generally speaking, all the MoEs provide a concise visual representation of the low and high tier components of graduates' employability. The models explored above seek to answer one important question, which is what exactly graduates should be equipped with. Knight and Yorke use the term 'achievements' – being different kinds of skills, knowledge and attitudes. [5] Achievements may differ in number and breadth of representation in different MoEs. For example, CareerEDGE model lays special emphasis on work experience. Moreover, it introduces emotional intelligence, a unique element the development of which enables students to demonstrate leadership, work in teams, communicate effectively with other people, such as cus-

tomers, managers and colleagues. However, in spite of these minor differences achievements constitute the key, basic components in each MoE. The upper tier is usually represented by mindsets, learning-how-to-learn skills and personal judgments of own abilities. The right composition and combination of these tiers and elements inside the tiers – when properly integrated into the education process – improve students' potential to gain employment and be successful in their occupations, which should benefit graduates themselves, the community and the economy. This implication and role of MoE allow us to formulate models functions.

## MODELS OF EMPLOYABILITY: FUNCTIONS, AREAS OF IMPROVEMENT AND Implications for Pedagogy

In this section, the functions of an ideal MoE will be suggested by the author. There will also be discussed main questions which should be addressed during the implementation process of MoEs. Solutions to the discussed challenges will be proposed as well. Author claims that these solutions may improve applicability and efficiency of existing models in terms of capability of fulfilling their functions.

### f1. *MoE determines components of graduates' employability and relationship between such components.*

Over the last 20 years, employability as a concept has shifted from 'core' and 'key' skills sets towards a more holistic and complex view of graduate skillful practices, achievements and person-centered qualities. These sets constitute the most important part of any employability model. Identifying entry points is essential for all the stakeholders, including educators, students, employers and government. For the former, this is a starting point for constructing the entire teaching process. Students, in their turn, need to know what they are supposed to learn in order to know ways of judging what they have achieved and to see how they can improve. The model should also provide a general and concise explanation for employers about how academia perceive 'qualified graduate'. This may help to partially resolve the problem of imperfect information exchange between various stakeholders.

However, the author claims that current models do not perform this function effectively enough. This underperformance may significantly affect graduates' employability. In order to improve the applicability of MoEs, a number of dilemmas and paradoxes must be resolved.

First of all existing MoEs do not help to solve the so-called 'collision of interest', the possible conflict between **career readiness and life readiness / social responsibility** in work environments. Life-readiness, personal development and understanding of the importance of contribution to the society should not be ignored by HEIs. At the same time, employability as a concept is largely based on career readiness and professional development. From employers standpoint, the returns to an individual and the community are of extremely low value, and may even be considered as

a waste of resources in the state of a businesses wars. Maximizing the benefit – being the value delivered to the equity owners of a company – is the major objective of an employer in the aggressive environment outside of universities walls. Therefore, business and academia have different views on the social responsibility and personal development if they are not in line with company goals.

MoEs should reflect HEIs aspiration to ensure that a graduate has or will become an effective operator in the world in both employment and other social setting. Existing models, however, only superficially address this problem. Although these two sets are interrelated and intersect, the two categories should arguably be separated in MoEs. The purpose of this division is to emphasize the importance and independence of each of the categories and to define key competencies, skills and the ways they influence on MoEs elements of the higher tiers.

The second question which should be answered is whether the mix of elements and the set of achievements represented in MoEs depend on the branch of science and derivatives in the form of occupations. It should be decided if the **generalized or specialized approach** to designing and using MoEs should be applied. The selected approach will obviously influence on the list of achievements, teaching strategies, hiring pre-decisions, etc. This naturally brings up HEIs to the second problem, which is whether it is more reasonable to develop and apply MoEs for different branches of science making them MoEs specialized than the existing ones.

On the one hand, in the modern economy and society, the generalization and unification of certain competencies and skills – especially transferable skills – is a natural process that cannot be denied. Accordingly, the more graduates are prepared in these areas, the more valuable they are in the labor market, all other things being equal. In addition, unifying approaches to MoEs design can help eliminate or significantly reduce the problem of the lack of balance between higher education industry and labor market, i.e. the problem of too many degrees being conferred in the fields that don't align with job opportunities.

On the other hand, such generalization of MoE puts great demands on HEIs in general and on instructors and curriculum designers in particular. The reason is that no matter how unified a model is, weights and sets of achievements, as well as objectives of higher tier MoE components, importance of work-based experience and, obviously, discipline knowledge will differ significantly.

The existing models does not provide for such a flexibility. The solution can be found in the modification of models according to requirements of fields of science and / or future graduates' occupations. Using this approach HEIs not only can explicitly define necessary achievements, but can also add extra elements or even layers to MoEs according with the specifics of the teaching / learning process.

**f2. MoE helps aligning learning outcomes and employers needs.**

Models of employability should provide instruments which allow employers and society 'wish-lists' to be converted into clear and concise learning outcomes. It is important to note that models themselves do not describe learning strategies. However, as mentioned above, they determine the resulting interpretation of a qualified graduate as perceived by both academia and employers. This function should ensure that expected achievements and learning outcomes are aligned and proper teaching approaches are applied.

Studies have shown that employers are highly satisfied with the skills of recent graduate independent of the branch of activity and of the size of the organization [3]. At the same time, as it was demonstrated above, overall satisfaction with the quality of fresh specialists is extremely low. The reason for such a dissonance is that models include terms that are commonly used by educators, such as core skills, transferable skills, discipline knowledge, and so on. However **business uses other indicators to assess the attractiveness, potential and professionalism of graduates** [8, p. 122]. In addition, different companies evaluate the value of skills differently. Moreover, participants can respond based on their own experience and perception of skills, thus making results of research biased and / or theoretical. Translation of employability skills into business language is arguably the task which existing MoEs fail to perform to the needed standards.

At the same time, the practice of using skills-based and understanding-based learning outcomes can not be abandoned. It is reasonable – resources-wise and costs-wise – that HEIs seek to generalize approaches to defining and assessing students. Therefore, author claims that an intermediate tier of achievements which will ensure convergence of learning outcomes and employers needs should be defined in the cooperation with other stakeholders. Moreover, specialized achievement sets for specific industries, regions or even companies can be integrated into MoEs. These sets will complement 'innate' components of MoEs for the purpose of making models more applicable for specific contexts as discussed above.

**f3. MoEs help to develop efficient frameworks for teaching and assessing students.**

MoEs should help thinking about the ways of how, when and where employability-related learning should be effectively and efficiently incorporated into curricula. Model of employability should assist in understanding learning objectives and in determining appropriate strategies for learning. It also needs to help measuring progress in achieving learning goals. In this regards, an ideal MoEs should be instrumental in solving a number of issues in order to effectively fulfill the function being discussed.

First of all, educators have to face a **paradox of 'hidden' or emerging skills or knowledge**. The point is that, some skills may currently be of low or no importance for the programme, higher education industry or for the economy and society at large. Because HEIs operate in the context of limited resources – such as time resources, HR, etc. – it is not feasible to include all the perspective achievements into MoE without affect-

ing the main programme content. Besides that, not all the skillful practices may be mastered in the academia setting and may require authentic work environment.

In such cases the objective of educators is not to maximize the scope of studied skills and knowledge, but to help student cultivate a deep understanding of employability as a continuous process required for building successful career. Students should perceive it as a life-long challenge in order to keep graduate jobs – let alone obtain promotion – and to succeed in life in general.

USEM and CareerEDGE models of employability promote cultivating specific attitudes to learning that theoretically assist students in setting objectives and developing strategies for further learning. However, it is questionable that these components can be easily understood by both students and educators. In this case, it will be very challenging – if feasible at all – to choose efficient teaching and assessment strategies which will help change students' perceptions of learning process. In addition, it is debatable that something will be taken seriously unless students see the influence on their awards. In companies, however, working within the scope of duties or working plans may not bring up most efficient ways to complete tasks, as well as will not help employees grow in their careers.

The solution may lie in implementing a separate element of entrepreneur intelligence into MoEs, by analogy with the emotional intelligence element in the CareerEDGE model. Entrepreneurial intelligence may help young specialists to recognize opportunities and to mobilize talent and resources quickly in order to seize that opportunity and capitalize it if needed. It may also help to deal with uncertainties and learn how to expand an employee's abilities, cultivate new skills and minimize skill gaps.

Secondly, existing MoEs are far **too coarse-grained for designing curricula**, in particular defining learning outcomes as the projection of low / high tier elements of MoEs. It should be noted that, there have been carried out a number of attempts to embed MoEs into curriculum. For example, Yorke and Knight have developed a guide which proposes a number of suggestions that could be applicable for this process [5].

However, it is arguable, that generalized approach can be applied in this case, as it is largely influenced by industry, occupation type and field of science. Author claims that there is no single, ideal prescription for embedding employability into curriculum. Therefore, frameworks for teaching and assessment of students should arguably be developed basing on tailored MoEs which are specifically adapted to required contexts.

#### **Conclusion and further research suggestion**

At present, the issue of career and life readiness of university graduates have been gaining importance in higher education and in the labor market. Available evidence indicates that there exists huge relevance gaps between their preparedness for employment and employers requirements for young specialists. It is obvious that graduates should be better prepared for transitioning into the workforce as well as acclimating to the high standards expected.

Graduate employability matters more than ever. Therefore, it is crucial to constantly evaluate and revise employability framework and models of employability with reference to existing economic and social challenges and improvements in academia understanding of current and perspective needs of businesses and society.

Model of employability – as a central point of employability framework – should help defining, explaining, aligning and embedding achievements of a qualified graduate into teaching / learning process by means of designing curriculum, defining learning outcomes, as well as proper engaging all the stakeholders into the process.

Existing models of employability do allow stakeholders to capture the meaning of this concept. However, these MoEs are not sufficiently adaptable to offer practical usability in various contexts. For example, MoEs do not always pave the way to defining, executing and measuring graduates' employability in light of multiple critical factors, such as programme objectives, university mission, occupation particularities, labor market situation, needs of region university operates in, emerging skills etc. In addition, MoE are not instrumental in converting and aligning employers needs and expectations for graduates and learning outcomes applied in higher education.

Author claims that the strategy of generalizing and unifying MoEs is ineffective. MoEs should be developed in accordance with the factors listed above. In particular, it is suggested that sets of skills increasing life readiness and career readiness should be separated. Extra blocks of specialized achievements for specific conditions should be included into the tailored Mo E. There should be defined an additional component tier which allows stakeholders to align their different perceptions of an employable graduate.

While effort has been put in discussing the functions and shortcomings of MoEs from different perspectives, it is claimed that this research is close to complete. The author has only scratched the surface of understanding the critical issues of MoEs and their integration into curricula. It is suggested to broaden and deepen the range of potential developmental experiences in order to demonstrate the practicability and usefulness of the proposed modifications. For example, the lack of generalization may result in excessive workload for HEIs staff. HEIs may also face insurmountable barriers in the form of federal or international norms and standards, such as Bologna process or federal higher educational standards which pre-define and regulate learning outcomes.

#### **ANALYSIS OF EXISTING MODELS OF UNIVERSITY GRADUATES' EMPLOYABILITY IN TERMS OF APPLICABILITY AND EFFECTIVE FUNCTIONALITY IN DIFFERENT CONTEXTS**

**Sergeev P.S.**

PhD, Xiamen University, Institute of Education

Despite fast development of the higher education industry all over the world, employers still face the challenge of filling graduate vacancies due to the shortage of applicants with the right skills, capabilities, knowledge and attitudes. In this regards, it is considered to

be of the uttermost importance to conduct critical analysis of theoretical and practical fundamentals of existing models (models of employability, MoE), which determine and help to cultivate required graduates' achievements.

In this paper, the author describes the main functions of a reference model, examines the most used models in terms of functionality and adaptability to various contexts, as well as suggests ways to optimize models of employability that, from the author's point of view, may increase the prospects for employment and career growth of graduates.

Author claims that the strategy of generalizing and unifying designs of existing MoEs is not ideal in terms of enhancing graduates' employability. MoEs should be developed in accordance with the influencing factors, such as programme objectives, university mission, occupation particularities, labor market situation, needs of region or the state, etc. In particular, author demonstrates that there should be included extra blocks of specialized achievements for specific conditions. It is also suggested that sets of skills increasing life readiness and career readiness should be separated. Finally, there should be defined an additional component tier which allows stakeholders to align their different perceptions of an employable graduate.

**Keywords:** career development, career readiness, employability model, graduates' skills, higher education, preparation quality of graduates.

## References

1. Busteed, B. (2014), 'Higher Education's Work Preparation Paradox', Gallup report based, available at: <https://news.gallup.com/opinion/gallup/173249/higher-education-work-preparation-paradox.aspx>
2. AACU (2018), 'Fulfilling the American Dream: Liberal Education and the Future of Work', conducted on behalf of Association of American Colleges & Universities, 2018, 1724 Connecticut Avenue, NW Washington, DC2000.
4. The Gallup organization (2010) 'Employers' perception of graduate employability'. Analytical report. European Commission.
5. 'Lessons of the stress-test. Universities during and after the pandemic' (2020). Analytical report prepared on the initiative of the Russian Ministry of Science, available at: [https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress\\_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf](https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf).
6. Knight, P & Yorke, M (2006), 'Embedding employability into the curriculum', The Higher Education Academy, York YO10 5BR, United Kingdom.
7. Dacre Pool, Lorraine and Sewell, Peter John (2007), 'The key to employability: developing a practical model of graduate employability'. Education + Training, 49 (4). pp. 277–289. ISSN0040–0912.
8. McCash, P (2006), 'We're all career researchers now: breaking open career education and DOTS.' British Journal of Guidance and Counselling, Vol 34, No 4, November, pp 430–449.
9. Sergeev, P. (2020), 'The quality of university graduates from the perspective of employers expectations and requirements. Analysis of teaching approaches for cultivating required competences and mindsets', Modern pedagogical education, Vol. 3, pp. 120–126, ISSN2587–8328.

# О некоторых аспектах первоначальной подготовки полицейских в США и Канаде

**Хайрутдинова Ирина Викторовна,**

к.п.н., доцент кафедры иностранных языков Академии управления МВД России  
E-mail: au-lingva@mail.ru

**Якупов Филарет Абдуллович,**

заместитель начальника кафедры международного полицейского сотрудничества и борьбы с преступностью по каналам Интерпола ВИПК МВД России  
E-mail: filaret66@mail.ru

Данное исследование посвящено проблеме формирования профессиональных компетенций и профессиональных ценностных установок у сотрудников полиции в период прохождения первоначальной подготовки. Отмечается, что основная цель во время обучения состоит не только в формировании соответствующих знаний и профессиональных компетенций, но и в развитии у сотрудников полиции в процессе обучения положительного отношения к значимым характеристикам профессиональной деятельности. Рассмотрение указанных вопросов основывается на работах зарубежных ученых, проводивших исследования обучения кандидатов для поступления на службу в полицию и новобранцев в США и Канаде. Проведенный сравнительный анализ организации и планирования учебного процесса в этих двух странах, деятельность полиции которых можно рассматривать в качестве эталонной, показал наличие определенных проблем. Данные проблемы связаны с предъявляемыми требованиями к кандидатам, качеством учебных программ и заложением основ профессиональных компетенций и ценностных основ деятельности полицейского. Недоработки, допущенные во время первоначальной подготовки могут отразиться в дальнейшем в профессиональной деятельности сотрудников полиции привести в негативным последствием. Для того чтобы избежать этого, необходимо уделить особое внимание не только профессиональным компетенциям, но, также профессиональным ценностным установкам, которые должны отражать социальную ориентированность деятельности полиции.

**Ключевые слова:** первоначальная подготовка, профессиональные компетенции, профессиональные ценностные установки, учебная программа, мотивация, самоэффективность.

Работа полиции относится к одному из важнейших направлений государственной службы, которое обеспечивает жизнедеятельность общества. Общество развивается, меняются его потребности и приоритеты, и это накладывает свой отпечаток на деятельность полиции. Требования к кандидату, поступающему на службу в правоохранительные органы, достаточно высоки. Существуют определенные базовые критерии, по которым отбираются будущие сотрудники полиции. Однако помимо соответствия требуемым качествам, не менее важным является профессиональная компетентность сотрудников правоохранительных органов. Профессиональная компетентность формируется в течение всей профессиональной деятельности, фундамент которой закладывается еще во время первоначальной подготовки, когда новобранцы впервые знакомятся с особенностями профессиональной деятельности и ценностными ориентирами профессии полицейского. Остро стоит вопрос, соответствует ли текущая подготовка и обучение кандидатов на службу в полицию и новобранцев в учебных учреждениях первоначальной подготовки требованиям, предъявляемым к правоохранительной деятельности. В связи с этим заслуживают внимания исследования, проведенные в странах, где деятельность полиции признана достаточно эффективной, в частности, в Соединенных Штатах Америки и Канаде.

В США и Канаде содержание и процесс первоначальной подготовки варьируется в зависимости от региона. Подготовка в полицейской академии может осуществляться либо до, либо после поступления на службу. Также существуют различия в программах и учебных планах академий. Содержание программы может быть обусловлено требованиями к образованию федеральных или региональных стандартов.

Во многих провинциях Канады для кандидатов на службу в полицию программа обучения должна быть завершена перед приемом на работу. Будущие полицейские должны пройти обучение в несколько этапов: освоить трехлетнюю программу полицейского колледжа, а затем продолжить обучение в академии полиции.

В Соединенных Штатах кандидаты для поступления в полицейскую академию должны иметь свидетельство об окончании средней школы или диплом о высшем образовании. Кроме того, до поступления в академию они должны пройти первоначальную профессиональную подготовку. Для службы в полиции США новобранцы отбираются департаментами полиции на местах и, начиная

обучение, уверены, что после его завершения будут назначены на должность, чего нельзя сказать о канадских новобранцах: завершение обучения в академии полиции не гарантирует им трудоустройства. Опираясь на знания, полученные в полицейских академиях, новобранцы имеют возможность формировать общее представление о деятельности полиции. В связи с этим, те кандидаты, которые проходили обучение в специализированных учебных заведениях до поступления на службу в полицию, уже имеют представление об особенностях полицейской работы и знают, что ожидать в дальнейшем и к чему быть готовыми, в отличие от тех, кто поступает на службу без прохождения специального обучения.

Продолжительность обучения полицейских также варьируется. В среднем она составляет 21 неделю, или 840 часов (без учета обязательного обучения на местах).

Вызывают интерес исследования, посвященные программам подготовки полицейских кадров. Т.Д. Эдвардс проанализировал основные учебные программы подготовки американских полицейских. В своем исследовании он указал, что программы обучения неоднородны и различаются в зависимости от конкретных потребностей полицейских департаментов на местах и тех задач, которые стоят перед ними. Продолжительность обучения полицейских по основным программам была, с точки зрения учебных часов, значительно короче по сравнению с продолжительностью обучения другим профессиям, таким как медицина и право. В результате проведенного исследования Т.Д. Эдвардс пришел к выводу, что базовая подготовка вновь поступивших на службу сотрудников не в полной мере отвечает социальным потребностям и не отражает необходимых ценностных ориентиров, и высказался относительно неадекватности учебных программ следующим образом: «Врачи хоронят свои ошибки, адвокаты отправляют свои ошибки в тюрьмы. К сожалению, плохо подготовленные сотрудники полиции совершают немало и то и другое» [4].

С точки зрения Р. Крисмаса, современный полицейский должен обладать высоким уровнем интеллекта, профессионализмом, авторитетом, способностью критически мыслить, адекватно реагировать на различные ситуации, понимать основные ценности профессии полицейского. Одним из факторов, влияющих на формирование этих качеств, является наличие высшего образования у сотрудников полиции [3].

В этой связи, Р. Крисмас предлагает дифференцировать понятие «обучение» когда речь идет о первоначальной подготовке и высшем образовании. Обучение во время первоначальной подготовки определяется как период, когда обучаемые приобретают и развивают профессиональные навыки.

Обучение в рамках высшего образования определяется как способ развития «способности осмысливать и расширять теоретический и аналити-

ческий границы, рассматриваемых, во время обучения, вопросов». Данное обучение способствует интеллектуальному развитию личности, дает более широкие знания в области «понятий, терминов, политики, практики и теории» [3].

В академиях полиции США и Канады были проведены сравнительные исследования влияния высшего образования на мотивацию обучающихся и их самооценку во время подготовки. Результаты исследований показали, что высшее образование не имело значительного влияния на самооценку новобранцев и на мотивацию к обучению, однако слушатели с высшим образованием имели лучшие когнитивные и аналитические способности.

В работе полиции сочетание высшего образования и профессиональной подготовки полезно не только для полицейских-новобранцев во время их первоначального обучения, но и в будущем, когда они станут опытными полицейскими. Для адекватного управления возникающими проблемами, принятия эффективных решений и успешного разрешения социальных конфликтов необходимы навыки аналитического мышления, развитию которых во многом способствует высшее образование.

М.Р. Хаберфелд, говоря о подготовке сотрудников правоохранительных органов, подчеркнул важность не только начального, но и непрерывного профессионального обучения, включая повышение квалификации, что диктуется необходимостью приобретения «знаний и навыков для удовлетворения потребностей нового тысячелетия». Учебная деятельность в течение всей профессиональной карьеры развивает критическое мышление и профессиональное самосознание сотрудников полиции, способствует формированию ценностных основ, соответствующих потребностям современного общества и отвечающих его требованиям, особенно в таком аспекте, как профессионализм [5].

Несмотря на то, что подходы к первоначальной подготовке полицейских в США и Канаде различаются в зависимости от конкретного региона (штата, провинции), в основе всего обучения лежит британская модель полиции, представляющая собой авторитарную военизированную силовую структуру, которая была создана сэром Робертом Пилом в Англии в 19 веке и до сих пор является доминирующей во многих странах, в том числе в США и Канаде. Американские и канадские ученые, занимавшиеся изучением подготовки в первые принятых на службу сотрудников, отмечают, что процесс первоначального обучения является решающим и определяет дальнейший вектор профессионального развития полицейского. Во время первоначальной подготовки у будущих сотрудников полиции формируются профессиональные компетенции, определяются карьерные цели и закладывается ценностные основы отношения к службе. В ходе исследований были выявлены психологические факторы, влияющие на результаты обучения и будущей профессиональной де-

тельности. К важнейшим из них относятся мотивация, самоэффективность и профессиональные ценностные установки.

По определению Т.Р. Митчела, под мотивацией понимается «степень желаяния и готовности человека проявлять активность в определенной ситуации». Р.А. Ное трактовал мотивацию к обучению как «желание и стремление обучающегося узнать больше о содержании обучения» и отмечал, что на уровень мотивации в течение всего периода обучения влияет уверенность в своих знаниях [7].

Содержание понятия «самоэффективность» раскрыл Бандура, определив самоэффективность как «веру в свои способности достичь определенных результатов». Исследователи отмечают, что в процессе обучения мотивация играет особую роль, так как она влияет на постановку обучающимися целей, их настойчивость и самоэффективность [2].

Образовательные учреждения первоначального обучения полицейских – это место, где начинается погружение в деятельность полиции и полицейскую субкультуру. По мнению А. Прокоса и И. Падавича, сам процесс нахождения в стенах учебного заведения имеет воспитательный эффект. Например, именно здесь начинает закладываться ценностная концепция «мы против них», в соответствии с которой полиция воспринимает себя как особая структура, отличная от общества социальная единица. В связи с этим является важным предпринять превентивные меры для изменения подобных негативных установок, так как подобные ценностные ориентации («мы против них») могут проявиться у сотрудников полиции в будущем при исполнении ими служебных обязанностей и привести к фатальным последствиям. Ученые сходятся во мнении, что деятельность полиции, в том числе и подготовка сотрудников полиции, не должны застревать в авторитарной идеологии, поэтому важно помочь будущим специалистам не относиться к кому-либо на основе расовых или этнических признаков, религиозных убеждений, взглядов или возраста [9].

Ж.К. Уилсон отмечает, что в зависимости от того, какие знания и ценности новобранец усвоил во время обучения, соответственно, такие решения он и будет принимать в процессе своей работы в качестве сотрудника полиции. И этот аспект очень важен, так как в современных условиях развития общество нуждается в полиции, которая, наряду с осуществлением «карательных» функций, будет стоять на защите его интересов, отвечать за охрану общественного порядка [11].

По мнению Р. Роберг и С. Бонн, полиция сосредоточена на борьбе с преступностью, что, безусловно, является одним из важнейших направлений ее деятельности, однако этой деятельности недостаточно, если она не сопровождается осознанием социального контекста в качестве ценностной установки [10]. Как заявил Ж.Ф. Ходжсон, «общество изменилось, но не изменилась полиция» [6]. Это утверждение свидетельствует о се-

рьезной проблеме, которая волнует ученых: полиция не идет в ногу с изменениями, происходящими в обществе, его эволюцией, что, в частности, касается и образования сотрудников правоохранительных органов. Ж.Ф. Ходжсон считает, что «система подготовки полиции не приспособлена для удовлетворения потребностей современного общества. Проще говоря, сотрудников полиции часто обучают неадекватно тому, как работать с людьми, закладывают неправильные профессиональные ценностные установки», в результате чего имеют место трагические ошибки. Под профессиональной ценностной установкой личности специалиста-профессионала подразумевается целостное динамичное состояние сотрудника полиции, определяемое его внутренней готовностью, предрасположенностью к осуществлению профессиональной деятельности с ориентацией на значимые характеристики деятельности, определяющие ее эффективность, идеал, нормы и эталоны должного в профессиональном поведении [1]. Ярким примером не корректно сформированной профессиональной установки сотрудников полиции могут послужить события, произошедшие в соединенных штатах в мае текущего года. Полицейские штата Миннеаполис при задержании чернокожего нарушителя превысили допустимые пределы применения физической силы, вследствие чего задержанный умер от удушения. Данный инцидент привел к волне протестов не только в данном штате, но в масштабах всей страны и имел резонанс во всем мире. В ходе разбирательства выяснилось, что полиция действовала, изначально, достаточно профессионально. Но, в определенный момент действия одного из полицейских, который, несмотря на жалобы потерпевшего и возмущения окружающих, продолжал жестоко удерживать задержанного в удушающем положении, что привело к трагическому концу. Этот инцидент демонстрирует, наряду с непрофессиональными действиями, отсутствие ориентации на такую значимую характеристику деятельности полиции, как уважение прав человека, интересов общества и явное противопоставление полиции остальному миру, о чем говорилось ранее, когда речь шла о полицейской субкультуре. Когда ценностное отношение к правам человека, будь то даже правонарушителя, к профессиональным ценностям, служебной этике теряют значимость, это, в свою очередь, провоцирует резкую реакцию общества, еще больше разделяя границу между обществом и полицией.

Таким образом, несмотря на различия в подходах к первоначальному обучению сотрудников полиции, в США, Канаде и в других странах, основная цель во время обучения состоит в формировании не только соответствующих знаний и профессиональных компетенций необходимых будущим полицейским, но и в формировании профессиональных ценностных установок, развитие у сотрудников полиции в процессе обучения положительного отношения к значимым характеристикам

профессиональной деятельности, мотивации к их реализации.

## Литература

1. Скляренко И.С. Педагогическая система формирования профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД России.: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08: М., 2014. – 531 с.
2. Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing. Barrows.
3. Christmas, R. (2013). *Canadian policing in the 21st century: A frontline officer on challenges and changes*. Montréal, QC: McGill-Queen's University Press-MQUP.
4. Edwards, T. D. (1993). State police basic training programs: An assessment of course content and instructional methodology. *American Journal of Police*, 12(4), 23–45.
5. Habermeld, M. R., Clarke, C. A., Sheehan, D. L. (2012). *Police organization and training: Innovations in research and practice*. New York, NY: Springer
6. Hodgson, J. F. (2001). Police violence in Canada and the USA: Analysis and management. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 24(4), 520–549.
7. Mitchell, T. R. (1982), *Motivation: New directions for theory, research and practice*. *Academy of Management Review*, 7(1), 80–88.
8. Noe, R. A. (1986). Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736–749.
9. Prokos, A., & Padavic, I. (2002). 'There oughtta be a law against bitches': Masculinity lessons in police academy training. *Gender, Work & Organization*, 9(4), 439–459.
10. Roberg, R., & Bonn, S. (2004). Higher education and policing: Where are we now? *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 26(2), 313–328.
11. Wilson, J. Q. (1968). *Varieties of police behavior: The management of law and order in eight communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## SOME ASPECTS OF INITIAL POLICE TRAINING IN THE UNITED STATES AND CANADA

Khairutdinova I.V., Yakupov F.A.

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

The research is devoted to the issues of developing eof professional competencies and professional values of police officers during initial training. Consideration of these issues is based on the work of foreign scientists who conducted research on training candidates for police service and recruits in the United States and Canada. A comparative analysis of the organization and planning of the educational process in these two countries, whose police activities can be considered as a reference, demonstrates some problems. These problems are related to the requirements for candidates, the quality of training programs and the forming of professional competencies and values of the police activities.

Shortcomings made during the initial training may be reflected in the future professional activities of police officers and lead to negative consequences. In order to avoid these consequences, it is necessary to pay more attention not only to professional competencies, but also to professional values, which should reflect the social orientation of police activities.

**Keywords:** initial training, professional competencies, professional values, curriculum, motivation, self-efficacy.

## References

1. Sklyarenko I.S. Pedagogical system of formation of professional value attitudes among cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia: dis. ... doct. ped. Sciences: 13.00.08: M., 2014. – 531 p.
2. Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing. Barrows.
3. Christmas, R. (2013). *Canadian policing in the 21st century: A frontline officer on challenges and changes*. Montréal, QC: McGill-Queen's University Press-MQUP.
4. Edwards, T. D. (1993). State police basic training programs: An assessment of course content and instructional methodology. *American Journal of Police*, 12 (4), 23–45.
5. Habermeld, M. R., Clarke, C. A., Sheehan, D. L. (2012). *Police organization and training: Innovations in research and practice*. New York, NY: Springer
6. Hodgson, J. F. (2001). Police violence in Canada and the USA: Analysis and management. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 24 (4), 520–549.
7. Mitchell, T. R. (1982), *Motivation: New directions for theory, research and practice*. *Academy of Management Review*, 7 (1), 80–88.
8. Noe, R. A. (1986). Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11 (4), 736–749.
9. Prokos, A., & Padavic, I. (2002). 'There oughtta be a law against bitches': Masculinity lessons in police academy training. *Gender, Work & Organization*, 9 (4), 439–459.
10. Roberg, R., & Bonn, S. (2004). Higher education and policing: Where are we now? *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 26 (2), 313–328.
11. Wilson, J. Q. (1968). *Varieties of police behavior: The management of law and order in eight communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# Анализ моделей профессиональной переподготовки учителей в начальных и средних школах Китая

Чжан Лэйлэй,

аспирант, Дальневосточный федеральный университет  
E-mail: 992434502@qq.com

Переподготовка является важным способом стимулирования роста числа учителей и повышения качества их образования, направленным на реформирование базового образования в Китае. За десятилетия практики подготовки учителей в Китае была сформирована и стандартизирована модель их переподготовки. В статье анализируются и сравниваются несколько моделей обучения, указываются различия в эффективности разных моделей, а также указывается, что учреждения, занимающиеся переподготовкой учителей, должны анализировать причины неэффективной подготовки учителей, следовать требованиям стандартов обучения взрослых, анализировать их потребности в обучении и разрабатывать соответствующие модели переподготовки учителей Китая.

**Ключевые слова:** переподготовка учителей; переподготовка учителей в системе непрерывного образования; модель подготовки; анализ потребности в обучении; эффективность обучения; методы переподготовки.

Столетний план, ориентированный на образование. План образования, ориентированный на учителя [1]. В нынешнюю эпоху образование стало самым мощным стимулятором экономического развития и социального прогресса, и учителя являются одним из решающих факторов развития образования. Повышение качества педагогического образования стало важной целью реформы высшего образования в развитых странах с начала нового века. Ключом к повышению качества образования учителей является улучшение качества их подготовки, и модели переподготовки учителей играют здесь особенно важную роль [2].

## I. Переподготовка учителей и связанные с ней концепции

Педагогическая переподготовка – это образовательная деятельность, направленная на подготовку молодых и опытных учителей, цель которой – обновить образовательные концепции, предметные знания и повысить способности к обучению, а именно: обновить знания учителей, улучшить их педагогические способности и дать им возможность лучше адаптироваться к учительским должностям. Переподготовка является важным механизмом содействия росту числа учителей и повышению качества их образования, что в свою очередь оказывает существенное влияние на реформу базового образования в Китае.

Концепции, связанные с переподготовкой учителей, включают в себя педагогическое образование, непрерывное образование для учителей, повышение квалификации учителей, специализацию учителей и т.д. [3]. Концепции педагогического образования и переподготовки учителей схожи, и «переподготовка учителей» может быть в целом классифицирована в категории «педагогическое образование», но есть и различия. Педагогическое образование в основном направлено на привитие системных знаний и навыков в определенной предметной области. Оно ориентировано на долгосрочное развитие людей, в том числе на переподготовку учителей до поступления на работу и обучение на рабочем месте. При педагогической переподготовке больше внимания уделяется решению практических проблем работы учителей и их эффективным способностям, она более целенаправленна и практична [4]. Непрерывное образование, так же как переподготовка учителей, направлено на переподготовку учителей после работы, с этой точки зрения между обеими концепциями можно провести параллель. В «По-

ложении о непрерывном образовании для учителей начальных и средних школ» указывается, что учителя начальных и средних школ должны участвовать в непрерывном образовании для учителей каждый год, каждые пять лет – это один цикл, и каждый цикл должен составлять не менее 240 часов в год переподготовки по программам непрерывного образования [5].

Концепции «профессиональное развитие учителей» и «профессионализация учителей» также связаны с переподготовкой учителей и являются наиболее важным и эффективным способом содействия профессиональному развитию и повышению их профессионального уровня. Таким образом, эти две концепции часто появляются в переподготовке учителей.

## **Модель переподготовки**

Модель, то есть сводный инструктивный и обобщающий опыт в определенной области после многократного применения на практике определенного метода имеет важное руководящее значение для работы в этой области, может сократить время исследования и позволяет получить больше результатов с меньшими усилиями [6].

Модель переподготовки учителей является наиболее часто используемым и зрелым методом обучения (парадигмой) в переподготовке учителей и отвечает на следующие вопросы: какую базу обучения выбрать, какую платформу обучения использовать, какой метод обучения применить, как проводить оценку обучения и контроль за процессом, как проводить оценку обучения и аттестацию.

Методы переподготовки учителей аналогичны моделям обучения, но методы обучения включают в себя меньше контента, обычно относящегося к методам преподавания учителей, таким как специальные лекции, тематические исследования, групповые дискуссии, посещения для наблюдения и т.д. Методы переподготовки можно разделить на тематические, теоретические и совместные (практические). Результаты опроса по результатам обучения показывают, что более популярно среди учителей сочетание теории и практики, а признание чисто теоретических знаний невелико [7].

## **Основные типы моделей переподготовки учителей и их преимущества и недостатки**

### ***Основные типы моделей переподготовки учителей***

После длительного периода научно-практических исследований был сформирован ряд относительно фиксированных и обычных моделей обучения для переподготовки учителей в начальных и средних школах Китая, которые в основном включают в себя централизованное обучение, дистанционное (сетевое) обучение, школьное обучение, теневое обучение (участники следуют за экспертами в об-

ласти образования или лидерами известных школ, как тени, наблюдают и учатся в реальной рабочей среде экспертов по образованию) [8], отправка учителей в деревни, обучение без работы и пр. Модель переподготовки учителей может быть самостоятельной или комбинированной (модель смешанного обучения). Различные модели обучения применимы к различным категориям обучающихся.

Как правило, для переподготовки учителей на уровне уезда в основном используется единая модель централизованного обучения, иногда в сочетании с обучением в школах, в то время как в муниципальном и провинциальном обучении в основном используется одна модель, такая как централизованное обучение, дистанционное обучение и теневое обучение. Существуют также комбинированные модели централизованного обучения и теневого обучения (например, переподготовка учителей по английскому языку), дистанционное обучение и обучение в сельской местности (например, обучение инженерным навыкам в области применения информационных технологий) и другие комбинированные модели. Так, модель государственного обучения является более гибкой и разнообразной, более свободно комбинируемой и концентрированной.

### ***Преимущества и недостатки модели переподготовки учителей и области ее применения***

1. Интенсивное обучение. Интенсивное обучение – это модель обучения, при которой учителя собирают в определенное время в определенном месте, где они слушают лекции преподавателей. Централизованное обучение является наиболее часто используемой моделью на уровне округов и уездов, а также моделью обучения с самым постоянным использованием переподготовки учителей; обычно проводится во время летних и зимних каникул на базе обучения на уровне уезда. Период обучения составляет от 3 до 10 дней.

Преимущества этой модели – широкий спектр объектов обучения, множество применимых категорий обучения, короткое время и близкие места обучения, что ускоряет процесс и в определенной степени экономит средства на обучение и средства на школьное образование. Самое большое преимущество заключается в том, что учителя систематически и за короткий период могут овладеть теоретическими знаниями в области образования и преподавания, и это может помочь учителям эффективно решать проблемы в преподавании и исследованиях. Однако эта модель имеет свои недостатки: существует большое количество тренингов, которые основаны на общих потребностях местного образования. Большинство из них являются базовыми и основными, игнорируя различия в индивидуальных потребностях, а содержание не всегда целенаправленное, и единственный путь переподготовки – это лекции, которые представляют собой одномерную передачу зна-

ний. Имеет место отсутствие взаимодействия и коммуникации, не стимулируются мотивации участвующих учителей. Модель имеет ограниченную направляющую значимость для практического обучения в будущем, и эффект обучения тоже невысокий.

2. Дистанционное обучение. Дистанционное обучение также называется сетевым обучением: слушатели используют логин и пароль для входа в сетевую учебную платформу для изучения курсов и выполнения предписанных задач. Например, в последние годы министерство образования разработало модель обучения в сети China Mobile Principal – повышение квалификации в области применения информационных технологий и т.д. Этот тип обучения обычно оценивается на основе часов посещения занятий и самостоятельных работ. Общий балл, который равен 60 или более, считается квалифицированным. Оценка учебных часов требует только завершения их необходимого количества, что приводит к широко распространенному явлению «беспилотный прием» и дает слабый эффект контроля за обучением. Оценка самостоятельных работ не предъявляет высоких требований к качеству и оригинальности домашней работы. Во многих случаях она основана только на оценочных показателях, загрузке и плагиате. Кроме того, результаты показывают, что внедрение онлайн-вопросов и ответов экспертов и обмен мнениями коллег не было удовлетворительным. Если у слушателей плохое самосознание и самостоятельность, онлайн-обучение будет формальным.

«Наблюдайте и усваивайте прогресс обучения несколько раз в соответствии с ситуацией» – эта модель обучения больше соответствует характеристикам обучения взрослых, более удобна для самостоятельного обучения, свободна и гибка. В последние годы использование мобильных устройств, таких как мобильные телефоны или планшеты, для входа на платформы онлайн-курсов или для загрузки прикладного программного обеспечения для самообучения можно рассматривать как дополнение и расширение онлайн-обучения.

3. Обучение на базе школ. Школьное обучение, также известное как внутришкольное, является школьной моделью переподготовки учителей [9]. Обучение проводится местным административным отделом образования и под руководством экспертов по образованию и обучению, исходя из конкретных реалий школы в целях решения проблем, связанных с образованием и преподаванием в школе. Школа используется в качестве учебной базы, а учителя школы – в качестве объекта обучения [5].

Переподготовка учителей – это не только задача педагогических и высших учебных заведений, но и важная задача самой школы. «Обучение на базе школы» – эффективный способ улучшить способности учителей. Благодаря школьной организации учителя могут осуществлять свое соб-

ственное обучение и совершенствование «не выходя из дома».

Такая учебная модель переподготовки учителей характеризуется следующим образом: во-первых, переподготовка проводится в школах, время обучения гибкое, противоречия между работой и переподготовкой не существует, обучение не влияет на ход преподавания, учителям не надо тратить личное время, что приветствуется большинством учителей. Во-вторых, содержание обучения основано на потребностях школьных учителей, а учебные курсы более целенаправленны. В-третьих, методы обучения разнообразны, а тесная интеграция обучения с преподаванием и исследованиями способствует сочетанию обучения и использование знаний, что является более эффективным. В-четвертых, механизм обучения является непрерывным и систематическим, и учебные планы могут быть включены в годовой учебный план школы для достижения долгосрочного и устойчивого обучения. Кроме того, школьное обучение является менее дорогостоящим, простым в проведении и реализации. Поэтому его активно продвигают в Китае, чтобы сделать основной моделью для переподготовки учителей.

Хотя школьное обучение имеет много преимуществ, оно не получило ожидаемого эффекта на практике. Причины, в частности, следующие: недостаточность контроля за реализацией программы обучения на базе школ, механизмы школьного обучения стимулирования также являются недостаточными, трудно мотивировать учителей, консервативная концепция переподготовки учителей и недостаточный акцент на обучение на базе школы; отсутствие специалистов в области образования, руководства и переподготовки специалистов, неприемлемый уровень реализации, не позволяющий достичь желаемого эффекта.

4. Теневая переподготовка. Теневое обучение – это новая модель обучения, которая была популярна среди учителей в последние годы. Участвующие подразделения направляют лучших учителей-предметников в муниципальные высококачественные начальные и средние школы (известные школы), чтобы проследить за известными учителями в реальном учебном классе и подробно обсудить вопросы преподавания и исследований посредством наблюдения и обсуждения. Уместно и эффективно практическое руководство обучением в классе учителей на переднем крае. Этот тип обучения, как правило, использует групповой обмен опытом, лекции на месте и другие методы для демонстрации результатов обучения, а оценка имеет большое значение для профессионального роста учителей. Эта модель обучения ориентирована на взаимодействие между учителями и учениками и представляет собой двустороннюю многоканальную передачу информации, а не единый путь, который позволяет только получать знания.

К сожалению, поскольку этот тип обучения нарушает обычное расписание занятий в школе, участвующих школ меньше, а число известных учи-

телей очень мало, поэтому не так много мест для обучения. Участвующие учителя в основном положительно относятся к этой модели. Видно, что модель «теневая переподготовка» создана для содействия сочетанию обучения и преподавания, имеет большое значение и ее эффективность гораздо выше, чем у других моделей обучения.

5. Отправить лучших учителей в деревню. Под руководством административного департамента образования и учебных заведений учителей выдающихся педагогов и специалистов по обучению в развитых регионах приглашают в районные, уездные или сельские школы, чтобы они провели наиболее качественные курсы переподготовки учителей в отдаленных районах, с тем чтобы учителя районных, уездных или сельских школ смогли освоить самые передовые современные технологии обучения, не покидая рабочего места.

«Министерство образования – проект дистанционного обучения руководителей начальных и средних школ Китая по мобильным технологиям» и «Тренинг по совершенствованию возможностей применения информационных технологий» внедрили сетевое и интегрированное обучение в сельской местности. Специалисты по обучению на уровне провинций и городов предоставляют рекомендации для районных, уездных и поселковых учителей в форме тематических отчетов, семинаров, диагностики на месте и оценки лекций. Это прямое и практическое эффективное сочетание теории и практики повсеместно приветствовалось учителями.

Однако этот метод имеет и свои недостатки. Во-первых, из-за личного расписания экспертов и по другим причинам время обучения в основном составляет один-два дня, что приводит к отсутствию преемственности и систематизации учебных курсов. Во-вторых, эксперты из городов не знают ситуацию с местным обучением, и обучение легко отклоняется от местной реальности, в результате чего учебный план непрактичен и неприменим, не отвечает реальным потребностям и не может использоваться участвующими учителями для оздоровления и подражания.

6. Обучение с отрывом от работы. Обучение с отрывом от работы – это временное прекращение работы на 1–3 месяца на время курса и посещения специальной учебной базы (в основном университетов или учебного заведения). Эта модель позволяет избежать тривиальных вопросов и может быть посвящена обучению и исследованиям, которые подходят для теоретических знаний предмета обучения, однако это обучение занимает много времени и препятствует нормальному прогрессу обучения. Учителям начальных и средних школ трудно участвовать. Участниками обучения являются в основном учителя из учебных и исследовательских учреждений, таких как образовательные институты, школы переподготовки учителей или учебные заведения.

Обмен учителей с выдающимися выпускниками – отличников высшего педагогическо-

го образования отправляют в сельскую начальную и среднюю школу для прохождения практики на срок от одного до трех месяцев, при этом они заменяют учителей, постоянно работающих в сельской местности, которые в свою очередь отправляются в более успешную школу или городскую высококачественную начальную школу для обучения с отрывом от работы. Такой обмен – это возможность повышения квалификации для сельских учителей, что является взаимной и беспроигрышной моделью обучения. С одной стороны, оно удовлетворяет потребности выпускников с более высоким уровнем образования в выпускной практике и улучшает их способности к преподаванию в классе, с другой стороны, сельские учителя получают возможность повышать свою квалификацию, не беспокоясь о систематическом обучении своих учеников, что в результате повышает уровень образования и обучения сельских учителей.

### **Новаторские модели обучения учителей и поиск эффективные стратегии обучения**

Таким образом, характеристики и сфера применения моделей обучения учителей различны, каждая из моделей имеет свои преимущества и недостатки. Только путем выбора соответствующей модели в соответствии с целями и содержанием обучения можно достичь ожидаемых целей и лучших результатов обучения. Помимо модели обучения, на эффективность переподготовки учителей также влияют многие факторы. В частности, учебные заведения должны тщательно анализировать причины неэффективной переподготовки учителей и активно изучать стратегии повышения эффективности переподготовки учителей, которые можно повысить, следуя конкретным рекомендациям.

1. Следуйте характеристикам обучения для взрослых и повышайте мотивацию учителей к обучению.

Педагогическая переподготовка является самостоятельным и продвинутым обучением для взрослых, которое отличается от характеристик обучения детей и подростков. При разработке и выборе модели обучения следуйте принципам повышения самостоятельности обучения взрослых, на которую влияет существующий опыт, проблемно ориентированные, ориентированные на результат множественные методы обучения и т.д. Это поможет стимулировать энтузиазм взрослых, мобилизует инициативу и способствует сохранению стремления к обучению взрослых, что делает обучение более эффективным. Кроме того, обучение взрослых ограничено во времени, а служебные обязанности учителей и их обучение имеют созданные определенные противоречия, поэтому следует избегать обучения во время занятий.

2. Придайте важность анализу потребностей в обучении и создайте подходящую модель переподготовки учителей.

Перед началом каждого года обучения учебные и научно-исследовательские институты и учебные

заведения должны вместе разработать ориентированную на результаты концепцию обучения, провести анализ потребностей в обучении, в соответствии с потребностями в обучении составить хороший круглогодичный план переподготовки учителей, установить необходимые категории обучения, выбрать подходящий метод обучения и повышения актуальности и эффективности переподготовки учителей, исходя из общих потребностей. Однако следует отметить, что при проведении анализа потребностей в обучении необходимо учитывать служебные обязанности учителей и избегать больших перерывов в их непосредственной деятельности [10].

Существует много типов моделей переподготовки учителей, каждая из которых имеет свои особенности, и ни одна из них не является абсолютно идеальной. Все населенные пункты должны выбирать подходящие и практичные способы обучения в соответствии с местными условиями образования, потребностями учителей и характеристиками учащихся, а также активно изучать инновационные и уникальные способы обучения. Только с применением правильных лекарств можно вылечить «расстройства» образования и обучения.

3. Усилить построение переподготовки учителей и повысьте уровень управления организацией.

Во-первых, уровень переподготовки учителей напрямую связан с эффективностью их переподготовки. Учреждения по переподготовке учителей должны создавать команды не только «инструкторов», но и профессиональных экспертов, учебных и исследовательских учреждений и учителей, работающих на переднем крае, а также использовать различные стимулирующие механизмы для повышения их профессиональной гордости и энтузиазма, создавая тем самым профессионала. Разнообразной должна быть и переподготовка учителей. Во-вторых, эффективность переподготовки учителей зависит от научной и эффективной организации и управления учебными заведениями. Сами организаторы должны уделять внимание обучению теоретическим знаниям, укреплять обмен и сотрудничество с соответствующими департаментами, давать возможность различным департаментам эффективно сотрудничать и расширять взаимодействие учителей.

4. Улучшите систему переподготовки учителей и стандартизируйте переподготовку учителей.

Научная и стандартизированная переподготовка учителей включает в себя следующие пять аспектов: анализ потребностей в обучении, формулирование программы обучения, определение курса обучения, проведение непосредственно процесса обучения и оценку его результатов. Тем не менее в настоящее время во многих учебных заведениях для учителей отсутствуют адекватные настройки департамента, система переподготовки учителей не сформирована, существуют такие проблемы, как невнимание к анализу потребностей в обучении, субъективный опыт в разработке учебных курсов, произвольный выбор мо-

делей обучения и неадекватная оценка обучения. С этой целью учебные заведения должны придерживаться в обучении принципов «тщательной организации, научного управления, строгого надзора и тщательного обобщения» с целью выявления причин неэффективности обучения и проблем в реализации, улучшения системы переподготовки учителей и строгой стандартизации всех аспектов переподготовки учителей. Чтобы каждый этап был эффективен, необходимо дальнейшее повышение актуальности и эффективности переподготовки учителей и обеспечение оптимизации эффективности их обучения.

## Литература

1. Мнения Центрального комитета Коммунистической партии Китая и Государственного совета по углублению реформы и строительству учителей в новую эпоху, 20 января 2018 г. Министерство образования Китайской Народной Республики. URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/moe\\_1946/fj\\_2018/201801/t20180131\\_326148.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html)
2. Всесторонне углубить реформу и построение профессорско-учительского состава в новую эпоху, ЦК КПК и Госсовета / Министерство образования Китая, 2018. – URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/moe\\_1946/fj\\_2018/201801/t20180131\\_326148.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html)
3. Уведомление Главного управления Министерства образования об опубликовании рекомендованного списка учреждений по переподготовке учителей «Программа переподготовки учителей на государственном уровне», 2010–06–30 / Главное управление Министерства образования. – URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201008/t20100806\\_146083.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201008/t20100806_146083.html)
4. Чжу Иминь. Обзор переподготовки учителей в последние годы, научные исследования и разработки [J] // Шанхай образования и науки. 2004. № 11.. С. 4–8.
5. Ву Лишен. Анализ моделей непрерывного образования для учителей начальных и средних школ // Наньчанский институт образования. 2017. № 6. С. 102–103.
6. 吴雪君·培训模式研究·开封教育学院学报2017·第11期·193–197页.
7. Юй Люмин, Чэнь Вэйпин. Практика обучения в теневом режиме для директоров сельских начальных школ // Журнал Института образования Нинбо. 2019.
8. Ю. Ся, Мао Яцин. Об эффективной переподготовке учителей // Исследования в области педагогического образования. 2004. № 1. С. 14–19.
9. Цю Шугуан. Обучение на базе школ: точное содействие профессиональному росту учителей, управление в начальной и средней школе. 2020.
10. Положения о непрерывном образовании учителей начальных и средних школ, приказ Ми-

нистерства образования Китайской Народной Республики от 13 сентября 1999 г. № 7. – URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe\\_621/199909/t19990913\\_180474.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/199909/t19990913_180474.html)

11. Чжао Деченг, Лян Юнчжэн. Анализ потребностей в обучении: коннотация, модель и продвижение // Исследование педагогического образования. 2010. № 6. С. 9–14.
12. Ли Юбин. Школьное обучение: новая модель переподготовки учителей // Исследования по электронному образованию. 2002. № 3. С. 69–72.

## ANALYSIS OF TEACHER RETRAINING MODELS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN CHINA

Zhang Leilay

Far Eastern Federal University

Retraining is an important way to stimulate the growth in the number of teachers and improve the quality of their education, aimed at reforming basic education in China. Over decades of teacher training in China, a model for their retraining has been formed and standardized. The article analyzes and compares several training models, indicates differences in the effectiveness of different models, and also indicates that institutions involved in teacher retraining should analyze the reasons for inefficient teacher training, follow the requirements of adult education standards, analyze their educational needs and develop appropriate retraining models teachers of China.

**Keywords:** teacher retraining; teacher retraining in the continuing education system; training model; training needs analysis; learning effectiveness; retraining methods.

### References

1. Opinions of the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council on deepening reform and building teachers in the new era, January 20, 2018, the Min-

istry of Education of the People's Republic of China. URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/moe\\_1946/fj\\_2018/201801/t20180131\\_326148.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html)

2. Comprehensively deepen the reform and construction of faculty in the new era, the CPC Central Committee and the State Council / Ministry of Education of China, 2018. – URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/moe\\_1946/fj\\_2018/201801/t20180131\\_326148.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html)
3. Notification of the Main Directorate of the Ministry of Education on the publication of the recommended list of teacher retraining institutions “State-level teacher retraining program”, 2010–06–30 / Main Directorate of the Ministry of Education. – URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201008/t20100806\\_146083.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201008/t20100806_146083.html)
4. Zhu Yimin. A review of teacher retraining in recent years, research and development [J] // Shanghai Education and Science. 2004. No. 11 .. P. 4–8.
5. Wu Deprived. Analysis of models of continuing education for teachers of primary and secondary schools // Nanchang Institute of Education. 2017. No. 6. P. 102–103.
6. Wu Xuejun, Research on Training Mode, Journal of Kaifeng Education College 2017, No. 11, P. 193–197.
7. Yu Lumin, Chen Weiping. Shadow learning practice for directors of rural elementary schools // Journal of the Ningbo Institute of Education. 2019.
8. Yu Xia, Mao Yatsin. On the effective retraining of teachers // Research in the field of teacher education. 2004. No. 1. P. 14–19.
9. Qiu Shuguang. School-based education: precise promotion of teacher professional development, management in primary and secondary schools. 2020.
10. Provisions for the Continuing Education of Primary and Secondary School Teachers, Order No. 7 of the Ministry of Education of the People's Republic of China of September 13, 1999 – URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe\\_621/199909/t19990913\\_180474.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/199909/t19990913_180474.html)
11. Zhao Decheng, Liang Yongzheng. Analysis of training needs: connotation, model and promotion // Study of teacher education. 2010. No. 6. P. 9–14.
12. Lee Yubin. Schooling: a new model of teacher retraining // Studies in e-education. 2002. No. 3. P. 69–72.

# Формирование комплексного способа развития педагогических способностей у аспирантов

Шань Пин,

аспирант Школы искусств и гуманитарных наук,  
Дальневосточный федеральный университет  
E-mail: lejlej@mail.ru

Комплекс педагогических способностей у аспирантов определяется в двух ключевых категориях. Если рассматривать аспирантов педагогических вузов, то основное значение достигается при проектировании их профессиональной деятельности. Если аспирант обучается по иной специальности, в том числе и технической, то основное значение предлагается рассматривать педагогические способности аспиранта при преподавании дисциплины. В этом случае ведущим значением становится возможность доведения информации. В статье показано, каким образом следует организовать для аспирантов стремление к реализации творческих и профессиональных способностей в процессе реализации полученной профессии у аспирантов педагогического профиля. Основное внимание авторы уделяют стратегическому развитию и критериям отнесенности аспирантов к готовности к внедрению наиболее совершенных методов трансляции знаний. К таким методам авторы статьи относят интерактивные методы. Новизна исследования определяется структурным определением требований к использованию интерактивных методов в практической профессиональной деятельности аспирантов.

**Ключевые слова:** интерактивный метод, педагогические способности, групповая работа, стратегия, аспирантура.

Были рассмотрены основные компоненты для развития педагогических способностей [1]. Потребностно-мотивационный компонент определялся такими параметрами: «Сложность» (методика диагностики личностной креативности), «Направленность на выбранную профессию» и «Мотивация» (модифицированный опросник), «Мотивационный компонент» и «Морально-волевой компонент» («Методика диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию»).

$$\text{ПМК} = 0,699 \times \text{С} + 0,412 \times \text{СОП} + 0,349 \times \text{М} + 0,342 \times \text{МК} + 0,297 \times \text{МВК}$$

где ПМК – потребностно-мотивационный компонент, С – сложность, СОП – направленность на избранную профессию, М – мотивация, МК – мотивационный компонент, МВК – морально-волевой компонент.

Предложенная однофакторная модель описывала 34,863% дисперсии исходной матрицы данных [2].

Рефлексивно-ценностный компонент определялся такими параметрами: «Воображение» («Методика диагностики личностной креативности»), «Интеллигентность» (модифицированный опросник), «Способность к самоуправлению в педагогической деятельности» («Методика диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию»).

$$\text{РЦК} = 0,620 \times \text{В} + 0,452 \times \text{И} + 0,377 \times \text{ССПД}$$

где РЦК – рефлексивно-ценностный компонент, воображение, И – интеллигентность, ССПД – способность к самоуправлению в педагогической деятельности.

Представленная модель однофакторной описывала 48,639% дисперсии исходной матрицы данных.

Социально-коммуникативный компонент определялся такими параметрами: «Склонность к риску» («Методика диагностики личностной креативности»), «Общительность» (модифицированный опросник), «Коммуникативные способности» (Методика диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию).

$$\text{СКК} = 0,777 \times \text{СР} + 0,376 \times \text{Т} + 0,415 \times \text{КЗ}$$

где СКК – социально-коммуникативный компонент, СР – склонность к риску, Т – общительность, КЗ – коммуникативные способности.

Предложенная однофакторная модель описывала 48,639% дисперсии начальной матрицы данных.

Описательные статистики для каждого интегрального компонента были такими (в услов-

ных баллах): Когнитивно-познавательный компонент ( $M = 97,136$ ;  $\sigma = 11,479$ ); Операционно-деятельностный компонент ( $M = 33,935$ ;  $\sigma = 5,193$ ); Потребностно-мотивационный компонент ( $M = 49,991$ ;  $\sigma = 6,506$ ); Рефлексивно-ценностный компонент ( $M = 21,449$ ;  $\sigma = 4,666$ ); Социально-коммуникативный компонент ( $M = 26,074$ ;  $\sigma = 4,577$ ).

Также были рассчитаны нормативно-популяционные значения ( $M_n$ ), учитывая положения соответствующих психодиагностических методик (в условных баллах): Когнитивно-познавательный компонент ( $M_n = 74,444$ ); Операционно-деятельностный компонент ( $M_n = 29,728$ ); Потребностно-мотивационный компонент ( $M_n = 43,161$ ); Рефлексивно-ценностный компонент ( $M_n = 20,024$ ); Социально-коммуникативный компонент ( $M_n = 23,074$ ). Если сравнить среднегрупповые и нормативно-популяционные значения, то можно сделать вывод, что по всем компонентам готовности к профессиональному саморазвитию будущего педагога среднегрупповые значения исследуемых преобладают нормативно-популяционные – для когнитивно-познавательного компонента на 30,5%, для операционно-деятельностного компонента на 14,2%, для потребностно-мотивационного компонента на 15,8%, для рефлексивно-ценностного компонента на 7,1%, для социально-коммуникативного компонента на 13,2%.

Суммируя полученные результаты сравнительного анализа, построим обобщенный личностный профиль готовности к профессиональному саморазвитию будущего педагога [3]. Этот профиль в виде столбиковой диаграммы представлен на рисунке 1. Как видно на этом рисунке, выразительность таких интегральных компонентов готовности к профессиональному саморазвитию, как операционно-деятельностный, потребностно-мотивационный, рефлексивно-ценностный и социально-коммуникативный компоненты является средней, а выраженность когнитивно-познавательного – высокой. Это, очевидно, связано с тем, что ведущей деятельностью для исследованных будущих учителей начальной школы является учебная деятельность. Компонентами, которым следует уделить внимание в процессе формирующего эксперимента, прежде всего, рефлексивно-ценностный, операционно-деятельностный, потребностно-мотивационная и социально-коммуникативный компоненты. Именно эти компоненты должны быть повышены по результатам внедрения технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию в среде педагогического колледжа, что позволит считать ее эффективной.

Также нами было экспериментально выяснена роль образовательной среды как фактора профессионального саморазвития будущего педагога. Результаты, показали весомую роль образовательной среды в формировании профессионального саморазвития будущего педагога. Ниже предложен более детальный анализ факторов, которые влияют на развитие и саморазвитие педагога [4].

Указанные факторы были исследованы по анкете – будущие педагоги начальной школы давали оценку по 5-балльной шкале аспектам среды, которые препятствуют или стимулируют их профессиональное развитие. Описательные статистики для этих двух обобщенных шкал были такими: «Факторы, мешающие» – ( $M = 31,288$ ;  $\sigma = 6,525$ ), «Стимулирующие факторы» ( $M = 37,029$ ;  $\sigma = 10,326$ ). Следовательно, стимулирующие факторы преобладали по своему влиянию факторы, мешающие саморазвитию будущего педагога. Указанную тенденцию можно считать положительным атрибутивным признаком, который характеризует движущие силы постепенного профессионального саморазвития будущего педагога.

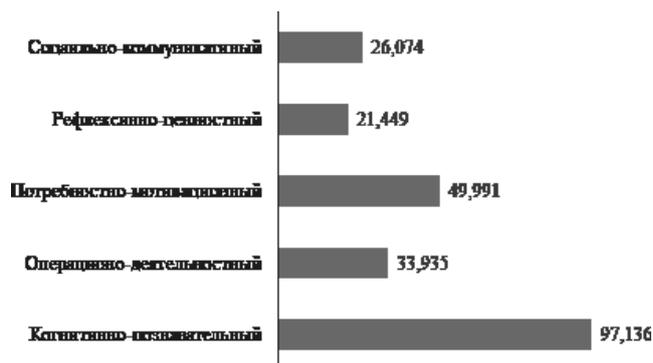


Рис. 1. Обобщенный личностный профиль профессионального саморазвития будущего педагога по структурным компонентам

Рассмотрим подробнее, какие именно факторы в наибольшей степени мешают и стимулируют профессиональное саморазвитие. Схематически рейтинг факторов, мешающих профессиональному саморазвитию, представлен на рис. 2. В этом контексте становится актуальной задача преобразования образовательной среды среднего специального учебного заведения в высокоорганизованную общность, которая способствует профессиональному саморазвитию.

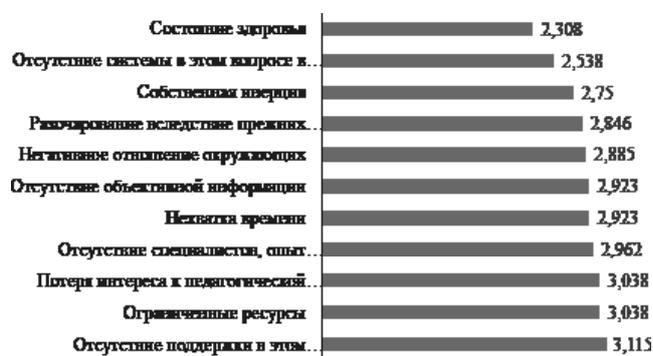


Рис. 2. Рейтинг факторов, мешающих профессиональному саморазвитию будущих учителей начальной школы

Среди негативных факторов, чье влияние было наименьшим, необходимо отметить собственную инерцию ( $M = 2,750$ ), отсутствие системы в этом вопросе в методическом объединении ( $M = 2,538$ ) и состояние здоровья ( $M = 2,308$ ). Таким образом, основные проблемы, связанные с блокадой про-

фессионального саморазвития вызванные внешними ограничениями профессиональной среды и особенностями администрирования, а также лежат в мотивационной сфере будущих учителей начальной школы.

На следующем рисунке схематически представлен рейтинг факторов, стимулирующих профессиональное саморазвитие будущих учителей начальной школы (рис. 3). Наиболее выраженный положительный эффект оказывает такая особенность личностного отношения к деятельности, как потребность в самосовершенствовании ( $M = 3,769$ ), а также такие особенности личностного среды, как атмосфера сотрудничества и поддержки, сложившаяся в коллективе ( $M = 3,654$ ), и ориентация на возможность получения материального поощрения ( $M = 3,500$ ).



Рис. 3. Рейтинг факторов, стимулирующих профессиональное саморазвитие будущих учителей начальной школы

Среди положительных факторов, чье влияние было наименьшим, необходимо отметить возможность получить признание в коллективе ( $M = 3,115$ ), отлаженную систему методической работы в учебном заведении ( $M = 3,038$ ) и личный пример администрации учебного заведения ( $M = 3,038$ ). Таким образом, основные проблемы, связанные с блокадой профессионального саморазвития вызванные внешними ограничениями профессиональной среды и особенностями администрирования, а также лежат в мотивационной сфере будущих учителей начальной школы [8–10].

Для установления того, какие из исследуемых факторов образовательной среды способны существенно влиять на интегральные компоненты профессионального саморазвития будущих учителей начальной школы, использовался множественный линейный регрессионный анализ.

Предметом множественного регрессионного анализа является установление статистической зависимости среднего значения одной случайной величины  $Y$  от нескольких других величин  $X_1, X_2, \dots, X_n$ . Эта статистическая зависимость находит свое выражение в уравнении:

$$Y = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + \dots + a_nX_n,$$

где  $a_i (i = 0, n)$  – искомые параметры.

Пошаговая множественная регрессия применяется для минимизации количества исследуемых переменных, относящихся к исследуемой модели. Использование метода пошаговой регрессии (ме-

тодов исключения и включения) позволило выявить наиболее существенные признаки для оценки наиболее существенных средовых факторов, влияющих на профессиональное саморазвитие будущего педагога [7].

В регрессионный анализ как независимые переменные были включены все показатели методики «Факторы, влияющие на развитие и саморазвитие педагога», кроме интегральных («Факторы, мешающие» и «Стимулирующие факторы»), ведь они увеличивали мультиколлинеарность множественной регрессионной модели. Рассчитывались нестандартизированный ( $B$ ) и стандартизованный ( $\beta$ ) коэффициенты регрессии. А также с помощью  $t$ -критерия Стьюдента ( $t$ ) рассчитывалась статистическая значимость множественных регрессионных моделей. К регрессионной модели принадлежали предикторы стандартизованные коэффициенты регрессии которых превышали по абсолютному значению критическое значение  $0,370$ . Ведь стандартизованный коэффициент регрессии  $\beta$  свидетельствует о том, насколько сильно независимая величина влияет на зависимую. Он совпадает в простом линейном уравнении с коэффициентом корреляции  $r$  и варьирует по своему абсолютному значению от  $0$  до  $1$ .

Таблица 1. Регрессионная модель, описывающая влияние факторов образовательной среды на когнитивно-познавательный компонент готовности к профессиональному саморазвитию

Факторы образовательной среды	Коэффициенты регрессии		Критерий $t$ -Стьюдента	
	$B$	$\beta$	$t$	$p$
Константа	73,961		24,524	<0,001
Ограниченные ресурсы	6,129	0,690	9,479	<0,001
Заинтересованность педагогической деятельностью	4,731	0,500	7,663	<0,001
Отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны администрации	-3,491	-0,373	-5,786	<0,001
Отсутствие объективной информации	-3,721	-0,372	-5,437	<0,001
Возможность получить признание в коллективе	3,363	0,370	5,733	<0,001

Результаты множественного регрессионного анализа по когнитивно-познавательному компоненту показаны в таблице 1. Как свидетельствует эта таблица, наиболее сильное воздействие на формирование когнитивно-познавательного компонента саморазвития осуществляет фактор ограниченности ресурсов. Хотя этот фактор и является отрицательным (то есть таким, что должен был а priori мешать профессиональному саморазвитию), он оказывает положительное влияние,

очевидно, заставляя аспиранта осуществлять поиск ресурсов (информационных, социальных, материальных), что и способствует его профессиональному саморазвитию.

Фактор заинтересованности педагогической деятельностью является таким, что должно способствовать профессиональному саморазвитию. Регрессионная модель показывает, что это влияние является положительным, то есть чем больше удастся заинтересовать аспиранта педагогической деятельностью, тем более развитым является когнитивно-познавательный компонент его профессионального саморазвития. Такие неблагоприятные факторы, как «Отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны администрации» и «Отсутствие объективной информации» осуществляли негативное влияние на уровень когнитивно-познавательного компонента. Соответственно, они характеризуют основные препятствия со стороны образовательной среды, которые способны помешать развитию когнитивно-познавательного компонента у аспирантов. Фактор «Возможность получить признание в коллективе» выявил положительный коэффициент регрессии с когнитивно-познавательным компонентом. То есть создание атмосферы, в которой будущий педагог способен получить признание в коллективе, способствует активизации когнитивно-познавательного компонента готовности к профессиональному саморазвитию [5].

Таблица 2. Регрессионная модель, описывающая влияние факторов образовательной среды на операционно-деятельностный компонент готовности к профессиональному саморазвитию

Факторы образовательной среды	Коэффициенты регрессии		Критерий t-Стьюдента	
	B	$\beta$	t	p
Константа	28,440		21,836	<0,001
Пример, влияние коллег	1,667	0,380	4,114	<0,001
Отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны администрации	-2,336	-0,551	-5,915	<0,001
Наличие специалистов, в которых можно получить необходимые консультации	2,156	0,540	5,037	<0,001

Следующая таблица представляла регрессионная модель, описывающая влияние факторов образовательной среды на операционно-деятельностный компонент готовности к профессиональному саморазвитию (таблица 2). Эта модель содержала три предиктора. Первый из них «Пример, влияние коллег» оказывал положительное влияние на операционно-деятельностный компонент готовности к профессиональному саморазвитию. Очевидно, что в условиях совместной деятельности с коллегами, стоит ожидать относительного повышения операционно-деятельностного

компонента готовности к профессиональному саморазвитию. Выявленная закономерность коррелирует и с другой: установлено что средовой фактор «Наличие специалистов, в которых можно получить необходимые консультации» также осуществлял положительное влияние на указанный компонент готовности к профессиональному саморазвитию. Этот аспект образовательной среды характеризует доступ к информационной поддержке и также свидетельствует о благоприятных условиях учебной деятельности будущих педагогов начальной школы.

В свою очередь, такой фактор, как «Отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны администрации» обнаружил отрицательный коэффициент регрессии с критериальной переменной. Соответственно, если образовательная среда не характеризуется активной вовлеченностью администрации учреждения образования в решение различных текущих вопросов, то это может негативно влиять на уровень операционно-деятельностного компонента готовности к профессиональному саморазвитию [6].

В таблице 3 представлена регрессионная модель, описывающая влияние факторов образовательной среды на потребностно-мотивационный компонент готовности к профессиональному саморазвитию. В состав предикторов вошли лишь факторы, которые считаются стимулирующими. Однако, как оказалось, не все из них способны оказывать положительное влияние на профессиональное саморазвитие, в его потребностно-мотивационном измерении. Так, такой показатель, как «Возможность получения материального поощрения» выявил отрицательное влияние на указанный компонент.

Таблица 3. Регрессионная модель, описывающая влияние факторов образовательной среды на потребностно-мотивационный компонент готовности к профессиональному саморазвитию

Факторы образовательной среды	Коэффициенты регрессии		Критерий t-Стьюдента	
	B	$\beta$	t	p
Константа	51,217		25,250	<0,001
Заинтересованность педагогической деятельностью	2,456	0,458	5,050	<0,001
Возможность получения материального поощрения	-2,950	-0,583	-6,508	<0,001
Возможность получить признание в коллективе	3,245	0,627	5,979	<0,001

Это объясняется тем, что материальная мотивация способна уменьшать уровень внутренней мотивации, которая (как было показано выше) является ведущей у исследованных аспирантов.

В свою очередь, такие факторы, как «Заинтересованность педагогической деятельно-

стью» и «Возможность получить признание в коллективе» обнаружили положительное влияние на потребностно-мотивационный компонент. Это можно интерпретировать таким образом: создание условий образовательной среды, в которых аспирант имеет возможность получить признание в коллективе и заняться педагогической деятельностью, раскрывает различные аспекты потребностно-мотивационного компонента готовности к профессиональному саморазвитию, в том числе: формирует устойчивую мотивацию профессиональной деятельности, обеспечивает доминирование внутренних потребностей в профессиональном саморазвитии, готовности проявлять целенаправленную активность на основе полученных профессиональных знаний.

Таблица 4 представляет регрессионную модель, описывающую влияние факторов образовательной среды на рефлексивно-ценностный компонент готовности к профессиональному саморазвитию. В указанную модель вошли два предиктора: «Наличие специалистов, в которых можно получить необходимые консультации» и «Отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны администрации». Первый из них характеризовался положительным коэффициентом регрессии, а второй – отрицательным.

Таблица 4. Регрессионная модель влияния факторов образовательной среды на рефлексивно-ценностный компонент готовности к профессиональному саморазвитию

Факторы образовательной среды	Коэффициенты регрессии		Критерий t-Стьюдента	
	B	$\beta$	t	p
Константа	21,097		25,250	<0,001
Наличие специалистов, в которых можно получить необходимые консультации	2,127	0,593	5,050	<0,001
Отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны администрации	-2,146	-0,563	-6,508	<0,001

Анализируя эту модель, необходимо отметить, что образовательная среда, которая способствует формированию рефлексивно-ценностного компонента готовности к профессиональному саморазвитию, должна характеризоваться, прежде всего, благоприятным социально-психологическим климатом, в котором существует организационная поддержка со стороны администрации и информационная – со стороны других специалистов. Это сближает указанный компонент с операционно-деятельностным.

Последним структурным компонентом готовности к профессиональному саморазвитию, который был операционализирован, был социально-коммуникативный компонент. Регрессионная модель, описывающая влияние факторов образовательной среды на этот компонент готовности

к профессиональному саморазвитию, иллюстрирует таблица 5.

Таблица 5. Регрессионная модель влияния факторов образовательной среды на социально-коммуникативный компонент готовности к профессиональному саморазвитию

Факторы образовательной среды	Коэффициенты регрессии		Критерий t-Стьюдента	
	B	$\beta$	t	p
Константа	25,708		18,732	<0,001
Разочарование вследствие прежних неудач	-1,516	-0,430	-4,580	<0,001
Новизна деятельности. Условия труда, возможность творчества	1,368	0,345	3,676	<0,001

Построенная модель также содержала два предиктора. Первый из них – «Разочарование в результате прежних неудач» характеризовался отрицательным коэффициентом регрессии, второй – «Новизна деятельности. Условия труда, возможность творчества», наоборот, характеризовался положительным коэффициентом регрессии. Учитывая предпосылки, которые положили в основу анкеты, первый фактор является мешающим профессиональному саморазвитию, а второй фактор – способствующий ему.

Интерпретируя эту модель, необходимо заметить, что образовательная среда, в которой создают условия для творчества и инновативности, направленности способна раскрыть социально-коммуникативный компонент готовности к профессиональному саморазвитию.

В итоге можно отметить, что нами была проанализирована роль образовательной среды как фактора профессионального саморазвития будущего педагога. Показано, что стимулирующие факторы преобладали по своему влиянию факторы, мешающие саморазвитию будущего педагога. Наиболее выразительное негативное влияние оказывают такие особенности образовательной среды, как отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны администрации и ограниченные ресурсы будущего педагога, а также такая установка аспиранта, как потеря интереса к педагогической деятельности. Наиболее выраженный положительный эффект оказывает такая особенность личностного отношения к деятельности, как потребность в самосовершенствовании, а также такие особенности личностной среды, как атмосфера сотрудничества и поддержки, сложившаяся в коллективе, ориентация на возможность получения материального поощрения. Установлено, что создание атмосферы, в которой будущий педагог способен заинтересоваться профессией, получить признание в коллективе и преодолеть определенные препятствия, связанные с ограниченностью информационных и других ресурсов, активизирует когнитивно-познавательный компонент готовности к про-

фессиональному саморазвитию. Отмечено, что социально-психологический климат, в котором существует организационная поддержка со стороны администрации и информационная – со стороны других специалистов, способствует операционно-деятельностному и рефлексивно-ценностному компонентам. В свою очередь, создание условий образовательной среды, в которых аспирант имеет возможность получить признание в коллективе и заняться педагогической деятельностью, раскрывает различные аспекты потребностно-мотивационного компонента, а творческая и инновационная среда – социально-коммуникативного. Рассмотренные закономерности влияния образовательной среды на профессиональное саморазвитие будущего педагога будут положены в основу реализации технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальной школы в условиях образовательной среды педагогического колледжа.

## Литература

1. Андриющенко Т.Н., Городецкая Е.Я., Роговая Н.А. Из опыта формирования навыков самоконтроля аспирантов на практических занятиях по английскому языку // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 83–87.
2. Львов Л.В. Проблемы логики научного педагогического исследования // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т. 10. № 1 (39). С. 97–106.
3. Муратова Е.И., Молоткова Н.В. Педагогическая практика аспирантов технического университета: традиции и инновации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 101–114.
4. Мухина М.В., Сульдина В.В., Фокина Т.А., Васильева Т.Н. Исследование профессиональных предпочтений студентов педагогических и непедагогических направлений // Мир науки. 2017. Т. 5. № 5. С. 27.
5. Ольховик Н.Г., Липатова Е.Г., Воздвиженская А.В. Методологические основы формирования коммуникативных навыков аспирантов медицинских вузов // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 7. С. 200–204.
6. Останина С.А., Птицына Е.В. Подготовка кадров высшей квалификации в условиях модернизации образования в творческом вузе // Мир науки. 2017. Т. 5. № 3. С. 19.
7. Соколова И.Ю. Теоретические основания решения взаимосвязанных проблем – развития, сохранения здоровья и качества образования подрастающего поколения // Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2016. Т. 18. № 6. С. 30–35.
8. Церковский А.Л., Гапова О.И., Касьян О.А. Роль дисциплин психолого-педагогического профиля в формировании предпринимательских и организаторских способностей студентов,

магистрантов, аспирантов, соискателей и слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки по педагогике и психологии // В сборнике: Медицинское образование XXI века: разработка модели «Университет 3.0». Сборник материалов международной научно-практической конференции. 2019. С. 126–128.

9. Шагеева Ф.Т., Богоудинова Р.З. Профессионально-педагогическая подготовка аспирантов в исследовательском университете // Казанская наука. 2016. № 10. С. 181–183.
10. Шевченко О.И., Баршин И.А., Голенков Р.О. Индивидуально-ориентированные технологии в современном образовательном процессе // В сборнике: Новые технологии в образовании. Материалы XXV Международной научно-практической конференции. Сборник научных трудов. Научный редактор С.П. Акутина. 2017. С. 79–85.

## FORMATION OF AN INTEGRATED METHOD FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL ABILITIES AMONG GRADUATE STUDENTS

Shan Ping

Far Eastern Federal University

The complex of pedagogical abilities of graduate students is defined in two key categories. If we consider graduate students of pedagogical universities, then the main significance is achieved when designing their professional activities. If a graduate student is studying in another specialty, including technical, then the main importance is proposed to consider the pedagogical abilities of the graduate student in teaching the discipline. In this case, the leading role is the ability to bring information. The article shows how to organize for graduate students the desire to realize creative and professional abilities in the process of realizing the acquired profession among graduate students of a pedagogical profile. The authors focus on the strategic development and criteria for classifying graduate students as being ready to implement the most advanced methods of knowledge transfer. These methods include the authors of the article interactive methods. The novelty of the study is determined by the structural definition of the requirements for the use of interactive methods in the practical professional activities of graduate students.

**Keywords:** interactive method, pedagogical abilities, group work, strategy, graduate school.

## References

1. Andryushchenko T.N., Gorodetskaya E. Ya., Rogovaya N.A. From the experience of the formation of self-control skills of graduate students in practical classes in the English language // Prospects for science and education. 2018. No. 3 (33). S. 83–87.
2. Lvov L.V. Problems of the logic of scientific pedagogical research // Modern Higher School: innovative aspect. 2018. Vol. 10. No. 1 (39). S. 97–106.
3. Muratova E.I., Molotkova N.V. Pedagogical practice of graduate students of a technical university: traditions and innovations // Higher education in Russia. 2018. Vol. 27. No. 4. P. 101–114.
4. Mukhina M.V., Suldina V.V., Fokina T.A., Vasilieva T.N. The study of professional preferences of students of pedagogical and non-pedagogical areas // World of Science. 2017. V. 5. No. 5. P. 27.
5. Olkhovik N.G., Lipatova E.G., Vozdvizhenskaya A.V. Methodological foundations of the formation of communication skills of graduate students of medical universities // Modern high technology. 2019. No 7.p. 200–204.
6. Ostanina S.A., Ptitsyna E.V. Training of highly qualified personnel in the modernization of education in a creative university // World of Science. 2017. V. 5. No. 3. P. 19.

7. Sokolova I. Yu. Theoretical grounds for solving interrelated problems – development, preservation of health and quality of education of the younger generation // Electronic Scientific and Educational Bulletin Health and Education in the XXI Century. 2016. V. 18. No. 6. P. 30–35.
8. Tserkovsky A.L., Gapova O.I., Kasyan O.A. The role of the disciplines of the psychological and pedagogical profile in the formation of entrepreneurial and organizational abilities of students, undergraduates, graduate students, job seekers and students of the Faculty of Continuing Education and Retraining in Pedagogy and Psychology // In the collection: Medical Education of the 21st Century: Development of the University 3.0 Model. Collection of materials of the international scientific-practical conference. 2019.S. 126–128.
9. Shageeva F.T., Bogoudinova R.Z. Professional and pedagogical training of graduate students at a research university // Kazan Science. 2016. No. 10. P. 181–183.
10. Shevchenko O.I., Barshin I.A., Golenkov R.O. Individually-oriented technologies in the modern educational process // In the collection: New technologies in education. Materials of the XXV International scientific-practical conference. Collection of scientific papers. Scientific editor S.P. Akutin. 2017.S. 79–85.

## К вопросу о формировании читательской компетентности детей младшего школьного возраста

**Бакшеева Этери Павловна,**

к.п.н., доцент, кафедра педагогического и специального образования, Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»,  
E-mail: Eteri.baksheewa@yandex.ru

В современном обществе, перенасыщенном информационными технологиями, наблюдается снижение интереса к чтению книг. Школьники поглощены в основном играми в виртуальном пространстве. Отсюда низкий уровень речевой грамотности и коммуникативной культуры в детской и молодежной среде. Этому способствует и несоответствие содержания современных программ по литературе реальным интересам детей. Все это вызывает необходимость искать пути совершенствования как содержательной, так и технологической стороны образовательного процесса. В предлагаемой статье дается обоснование актуальности проблемы формирования читательской компетентности детей младшего школьного возраста, степени ее разработанности, характеристика подходов к определению сущности и компонентного состава читательской компетентности. Описывается процедура констатирующего этапа педагогического эксперимента, проведенного в одной из Сургутских школ в начале учебного года. В эксперименте приняли участие 27 школьников 4-го класса. Основная цель экспериментального исследования – выявление уровня сформированности читательской компетентности детей младшего школьного возраста. Диагностический инструментарий подбирался с учетом компонентного состава читательской компетентности. Диагностика проводилась на основе методик М.П. Воюшиной, О.В. Долговой, Л.А. Ясуковой. Результаты исследования позволяют констатировать у 30% школьников указанной возрастной категории нелюбовь к чтению книг, у большинства детей из данного списка наблюдается и низкий уровень развития навыка смыслового чтения. На основе результатов исследования предлагаются педагогические условия совершенствования обучения школьников чтению.

**Ключевые слова.** Читательская компетентность, навык смыслового чтения, мотивационный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент.

Современное состояние общества и системы образования характеризуются кризисом читательской культуры. Подавляющее большинство современной молодежи проявляют пренебрежительное отношение к чтению. Такая тенденция становится причиной определенных социальных рисков, так как чтение – один из важнейших способов освоения жизненно необходимой информации, без которой становится невозможной интеграция личности в многонациональную российскую культуру.

Изучение педагогической практики приводит нас к выводу о том, что семейная традиция совместного чтения взрослых и детей уходит из культуры семейного воспитания. Поэтому основная нагрузка на воспитание читателя сегодня ложится на систему общего образования. Особое значение в этом вопросе имеет начальное общее образование. Именно в возрасте 7–10 лет закладываются базовые читательские компетенции.

В течение длительного времени в практике преподавания чтения в начальной школе основное внимание уделялось повышению скорости и правильности чтения. Эта практика развила беглое, но бессознательное чтение, которое не позволяло извлекать информацию и понимать ее.

В современном быстроменяющемся мире одним из условий успешного развития личности и самообразования является не скорость и правильность чтения, хотя они тоже имеют значение, а сформированность читательской компетентности.

Проблема развития читательской компетентности (ЧК) была актуальна всегда, о чем свидетельствует диапазон исследовательских запросов ученых. Среди исследований в области развития читательской компетентности: А.А. Вербитский, О.Г. Ларинова, А.В. Хуторской, С.В. Самыкин, Гончаров, Н.Н. Сметанников и т.д.). В их трудах раскрывается понятие ЧК. Исследователи рассматривают ЧК с позиции компетентностного подхода (И.В. Зимняя, А.А. Вербицкий, А.В. Хуторской), через принципы когнитивного и деятельностного подходов (Н.М. Ложкина). Педагогическая модель формирования ЧК включает и технологию продуктивного чтения (Н.Н. Светловская).

Несмотря на имеющиеся достижения в науке, проблема формирования ЧК у школьников остается. В последнее время темпы развития общества и системы образования ускорились, изменились требования общества к личности растущего че-

ловека, появились новые образовательные стандарты и программы. Все это вызывает необходимость в систематической коррекции и совершенствовании образовательного процесса и условий его реализации с учетом современных реалий детства и изменяющихся требований к личности современного растущего человека.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования основная цель обучения младшего школьника литературному чтению определяется, как «... формирование необходимого уровня читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования» [8].

Для целенаправленного формирования читательской компетентности рассмотрим, как в современной педагогической науке понимается читательская компетентность.

Читательская компетентность, как указано в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования – это «...достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [8].

Достижение данной цели может обеспечить успешность обучения не только школьника в начальной школе, но и в последующем обучении. Поэтому особое значение приобретают уроки литературного чтения в формировании метапредметных умений.

Понятие читательской компетентности рассматривается Н.Н Сметанниковой. По ее мнению, «читательская компетентность – это качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей культуры человека, обеспечивающее возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии и образовательно – профессиональной деятельности» [7, с. 57].

Е.Л. Гончарова рассматривает читательскую компетентность в качестве психологической системы, основной функцией которой является превращение содержания текста в личный, смысловой, познавательный и творческий опыт читателя. По мнению автора, читательская компетентность начинает формироваться еще до грамотного периода и продолжается практически в течении всей жизни [2].

Согласно Национальной программе поддержки и развития чтения под читательской компетентностью понимается «совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме и успешно ее использовать в личных и общественных целях» [4].

Для целенаправленного развития читательской компетентности обучающихся важно определить структурные компоненты данного качества.

С.В. Самыкина, а также разработчики ФГОС НОО рассматривают читательскую компетентность как совокупность трех компонентов [6, с. 29]: 1. Мотивационный компонент. 2. Когнитивный компонент. 3. Деятельностный компонент.

Структура читательской компетентности представлена в таблице 1.

Таблица 1. Критериев и показатели читательской компетентности детей младшего школьного возраста

№	Критерии читательской компетентности	Показатели читательской компетентности
1.	Мотивационный	Проявляет интерес к книгам и чтению Проявляет потребность в чтении
2.	Когнитивный	Знает детские книги Знает фамилии детских писателей Знает героев детских книг Знает приемы выразительного чтения Обладает богатым словарным запасом (знает и понимает смысл слов и выражений)
3.	Деятельностный	Умеет самостоятельно выбирать книги Читает бегло и правильно Понимает смысл прочитанного Умеет составлять краткий рассказ по содержанию прочитанного Способен предвосхищать содержание последующего изложения текста, вывода по конкретным фактам

В данной структуре все компоненты читательской компетентности взаимосвязаны. Так, ученик, знающий может не являться компетентным читателем, если он не умеет применять знания в самых разнообразных видах деятельности, связанных с чтением, книгой. Ученик с неразвитой мотивацией, читающий по принуждению, вероятнее всего не будет являться компетентным читателем. Особую роль, на наш взгляд, играет деятельностный компонент. Он является основой читательской компетентности младших школьников, так как знания приобретаются, применяются и сохраняются в ходе специально организованной деятельности обучающихся. Мотивация чтения будет зависеть и от того, интересны ли ученику виды и формы деятельности, предложенные педагогом.

Выделенные компоненты позволили нам определиться с диагностическим инструментарием для выявления уровня сформированности у обучающихся читательской компетентности (табл. 2).

Диагностику проводили в рамках магистерского проекта А.Н. Вересой с опорой на авторские методики, представленные в таблице. В эксперименте приняли участие 27 школьников, обучающихся в 4-ом классе.

Диагностическая методика № 1 Воюшиной М.П. для выявления уровня развития мотивационного компонента ЧК) [1, с. 253].

Таблица 2. Критерии, показатели и диагностические методики изучения читательской компетентности детей младшего школьного возраста

№	Компоненты ЧК / Критерии	Показатели	Методики диагностики
1	Мотивационный	Проявляет интерес к книгам и чтению Проявляет потребность в чтении	Методика незаконченных предложений «М.П. Воюшина»
		Уровни сформированности <i>Высокий уровень:</i> Достигнуты все показатели ЧК <i>Средний уровень:</i> Показатели читательской компетентности достигнуты не в полной мере. <i>Низкий уровень:</i> Показатели ЧК не достигнуты.	
2	Когнитивный	Знает детские книги Знает фамилии детских писателей Знает героев детских книг Знает приемы выразительного чтения Обладает богатым словарным запасом (знает и понимает смысл слов и выражений) Обладает достаточным читательским кругозором	Диагностика читательской компетентности «О.В. Долговой».
		Уровни сформированности <i>Высокий уровень:</i> Достигнуты все показатели ЧК <i>Средний уровень:</i> Показатели читательской компетентности достигнуты не в полной мере. <i>Низкий уровень:</i> Показатели ЧК не достигнуты.	
3	Деятельностный	Умеет самостоятельно выбирать книги Читает бегло и правильно Понимает смысл прочитанного Умеет составлять краткий рассказ по содержанию прочитанного Способен предвосхищать содержание последующего изложения текста, вывода по конкретным фактам Способность целостного восприятия произведения	Диагностика сформированности навыков смыслового чтения «Л.А. Ясюковой»
		Уровни сформированности <i>Высокий уровень:</i> Достигнуты все показатели ЧК <i>Средний уровень:</i> Показатели читательской компетентности достигнуты не в полной мере. <i>Низкий уровень:</i> Показатели ЧК не достигнуты.	

Для выявления уровня сформированности мотивов читательской деятельности была разработана анкета для детей на основе методики незаконченных предложений М.П. Воюшиной. Ученики с низким уровнем мотивации чтения высказывали преимущественно узколичностные мотивы («...чтобы хорошо учиться»...). Большая часть обучающихся указывали на познавательные («...я изучаю литературу чтобы много знать и быть хорошим читателем»...) и деятельностные («...я хочу больше читать; ...думать, размышлять»...) мотивы чтения. Также обучающимся 4 класса были выданы листы с заданием, на которых им предлагалось высказать своё мнение по поводу следующих высказываний:

*Есть люди, которые любят читать.*

*Есть люди, которые не любят читать.*

Как тебе кажется на кого ты похож и почему?

Ответы, учащиеся пишут в свободной форме.

Получены следующие результаты:

- Число учащихся, которые относят себя к категории любителей чтения – 17 школьников из 27 человек в классе, что составляет 63%. Многие учащиеся писали, что любят читать, так как им интересно, родители дома читают, и для себя могут открыть много нового.
- *Есть люди, которые не любят читать.* Число обучающихся, которые не любят читать – 10 из 27 ребят, что составляет 37%. Объясняют это тем, что им не интересно читать, чтение отнимает много времени, что чтение, по их мнению, это скучное занятие (рис. 1).

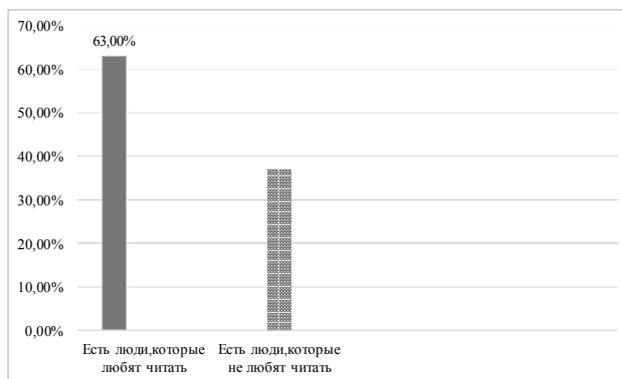


Рис. 1. Результаты диагностики мотивационного компонента ЧК

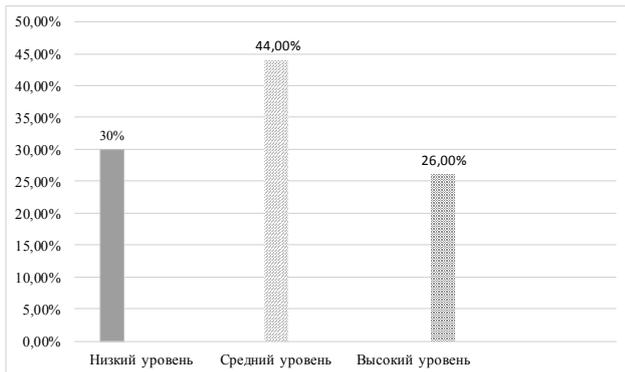
Школьники, выразившие нелюбовь к чтению, высказывали в основном узколичностные мотивы.

*Диагностическая методика № 2. Диагностика читательской компетентности (Л.А. Пучковой, О.В. Долговой) [5].* (уровня сформированности навыков осознанного чтения, читательского кругозора).

Школьникам было предложено задание на листочках, где напечатан текст. Первое задание внимательно прочитать текст. Дальше обучающиеся выполняют работу по прочитанному произведению, отвечая на 10 вопросов. Задания разделены по категориям: правильно выполненное задание категории А оценивается в 1 балл, категории

В – в 1–2 балла, категории С – в 2 балла. Есть задания, требующие краткого ответа, есть задания, требующие развернутого ответа. Нами дополнены задания на соответствие: привести в соответствие названия произведения и его автора, или названия произведения и литературного героя для выявления читательского кругозора.

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что часть обучающихся допустили ошибки, связанные с объяснением смысла слов и выражений, с пониманием содержания прочитанного в целом, не всегда правильно могли выполнить задание на соответствие. Однако, 7 человек из 27-ми справились с заданием полностью (рис. 2).



**Рис. 2.** Результаты диагностики когнитивного компонента ЧК

По результатам данной диагностики младшие школьники были распределены в группы по трем уровням. Низкий уровень продемонстрировали 30% (8 человек) обучающихся, средний уровень – 44% (12 человек), высокий – 26% (7 школьников). Анализируя работы детей, мы пришли к выводу, что школьники допустили ошибки, связанные с незнанием книг и писателей, поэтому не всегда могли установить соответствие между названием произведения и его автором, не пониманием смысла некоторых слов и выражений. Тем не менее, на наш взгляд, результат неплохой. Диагностика проводилась с обучающимися четвертого класса. К этому времени школьники должны уже многое знать и уметь.

*Диагностика сформированности навыков смыслового чтения по Л.А. Ясюковой (диагностика деятельностного компонента) [9].*

Обучающимся было предложено задание на листочках, где напечатан отрывок из сказки, но в предложениях пропущены слова. Надо было по инструкции в пустые места вписать подходящие слова (одно или несколько). Сказку отгадывать не надо.

Автором выделены уровни восприятия текста, оцениваемые по 10 бальной шкале (табл. 3).

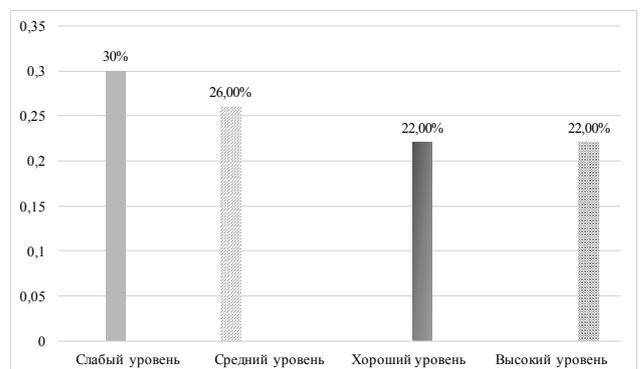
По результатам данной диагностики младшие школьники были распределены на группы по четырем уровням понимания текста, описанным в методике. Слабый уровень был выявлен у 30% обучающихся, дети медленно читают и с трудом понимают смысл прочитанного. Средний уровень продемонстрировали 7 человек, что составля-

ет 26% обучающихся. Понимание смысла прочитанного у таких детей вызывает затруднения. Для выполнения задания они предложение разбивали на части. При медленном чтении ребенок может разобрать любые тексты. Допущены ошибки при выполнении задания.

*Таблица 3. Результаты диагностики сформированности навыков смыслового чтения*

Содержание Показателя	Уровни			
	слабый уровень (0-4)	средний уровень (5-7)	хороший уровень (8-9)	высокий уровень (10)
Навык чтения (4 «А» класс)	8	7	6	6

Результаты также представлены на рисунке 3.

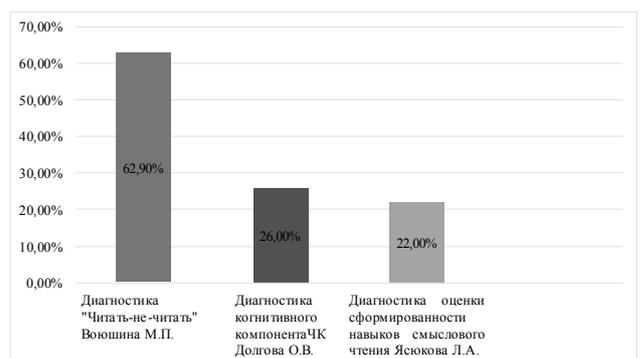


**Рис. 3.** Оценка сформированности навыков смыслового чтения по Л.А. Ясюковой

Хороший уровень у 22% обучающихся (6 человек). При выполнении задания обучающиеся допустили незначительные ошибки (1–2), не всегда выбирали правильные по смыслу слова.

Высокий уровень сформированности навыков смыслового чтения был выявлен также у 22% обучающихся. Читают бегло. Понимают смысл прочитанного. Задание выполнили правильно и быстро.

Обобщая результаты проведенного исследования, отметим, что 13 человек из 27 по результатам двух диагностических методик (диагностика когнитивного и деятельностного компонентов ЧК О.В. Долговой и Л.А. Ясюковой соответственно) со всеми заданиями справились, остальные – либо допустили ошибки, либо не справились совсем (рис. 4).



**Рис. 4.** Обобщенные результаты диагностик

В целом, результаты диагностики уровня развития читательской компетентности обучающихся 4-го класса, по нашему мнению, не являются критичными. Впереди еще целый учебный год, есть возможность исправить ситуацию. Однако, низкий уровень развития мотивационного компонента читательской компетентности школьников, а таковых десять человек в классе, может вызвать у педагога определенные трудности в формировании читательской компетентности у данной категории детей на уроках литературного чтения. 10 ребят признались в нелюбви к чтению, 8 человек из этого списка показали низкий уровень когнитивного и деятельностного компонента. В связи с этим можно предположить, что на следующей ступени образования эта нелюбовь к чтению может стать причиной неуспеваемости данных детей в связи с ухудшением, как техники, так и смыслового чтения. Доказано в науке, что низкий интерес к чтению приводит к обеднению словаря, снижению интеллектуальных и познавательных возможностей, неправильному употреблению терминов и понятий, отсутствию умений в правильном написании слов, то есть допускаются орфографические и пунктуационные ошибки, а также неустойчивый интерес к чтению приводит к трудностям в межличностном общении.

Современное окружение школьников претерпело значительные изменения. Произошло заметное изменение игрушек, детской игры, психологического и физического статуса ребенка; появилась новая детская литература и «богатое» информационное пространство. Произошли перемены и в социальном окружении ребенка. Оно сегодня состоит в основном из взрослых. Большое влияние оказывает и ускоряющийся темп жизни и детей, и родителей [3, с. 138]. Данное обстоятельство и результаты нашей диагностики позволяют нам предложить некоторые педагогические условия, способствующие повышению, в первую очередь, интереса школьников к чтению. К такому мы относим необходимость:

- использования разнообразных, нестандартных приёмов обучения, стимулирующих читательскую активность (например, чтение про себя на уроке в течении 10–15 минут книги из домашней (или школьной) библиотеки с последующим обсуждением прочитанного);
- целенаправленного управления познавательной деятельностью обучающихся младших классов на основе последовательного, этапного построения процесса формирования читательской компетентности;
- обязательного привлечения родителей к процессу формирования читательской компетентности школьников и оказания, в связи с этим, систематической методической помощи родителям в организации совместного со школьниками домашнего чтения и обсуждения прочитанного;
- обогащения содержания уроков литературного чтения современными детскими книгами, и их обсуждением как на уроке, так и в условиях домашнего чтения совместно с родителями.

## Литература

1. Воюшина, М.П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников: Монография /М.П. Воюшина. – Текст: электронный. НИИ общего образования, РГПУ им. А.И. Герцена – СПб., 2007. – 318 с. – URL: [https://niiioo.herzen.spb.ru/?page\\_id=53ElementsHTMLJPMNFIBUQDSYGAR6BGHJZFSYU\Shell\Open\Command](https://niiioo.herzen.spb.ru/?page_id=53ElementsHTMLJPMNFIBUQDSYGAR6BGHJZFSYU\Shell\Open\Command)
2. Гончарова, Н.Л. Гончарова, Е.Л. Роль информационных технологий в преодолении бездумного чтения у детей / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина. – Текст: непосредственный // Русская словесность. – 2015. – № 5 – С. 53–59.
3. Коренева, Л.Ю. Создание комплексно-тематической модели коррекционно-воспитательного процесса через технологию эффективной социализации дошкольников с ОВЗ в условиях реализации фгос до / Л.Ю. Коренева, Т.В. Михайлова, Н.А. Трушечкина. – Текст: электронный /Дошкольное и начальное образование – современные методики и технологии обучения и воспитания. Всероссийский сборник практико-ориентированных материалов. Январь 2020 / Гл. ред. И.Л. Свиридова. – Старый Оскол: ООО «Ассистент плюс», 2020. – С. 137–141. – URL: [https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/03/20/2020\\_statya.pdf](https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/03/20/2020_statya.pdf)
4. Национальная программа поддержки и развития чтения – Текст электронный // Информационно-справочный портал [сайт]. – URL: [http://www.library.ru/1/act/doc.php?o\\_doc=1122&o\\_s](http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_doc=1122&o_s)
5. Пучкова, Л.А. Тестовые материалы для оценки качества обучения. Чтение. (диагностика читательской компетентности). 3 класс: учебное пособие. / Л.А. Пучкова, О.В. Долгова. – Текст: электронный. – М.: «Интеллект-центр», 2017. – 72 с. – Библиогр.: с. 51–54 – URL: [https://fhdmultiurok.ru/2018/06/15/s\\_5b23b4ab17cd4/php8iHDbr\\_518—CHtenie.-3kl.-Diagn.-chit.-komp.\\_Puchkova\\_2017–72s.pdf](https://fhdmultiurok.ru/2018/06/15/s_5b23b4ab17cd4/php8iHDbr_518—CHtenie.-3kl.-Diagn.-chit.-komp._Puchkova_2017–72s.pdf)
6. Самыкина, С.В. Система учебных задач по литературному чтению как средство формирования читательской компетентности учеников 2–3 классов: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (литература)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. / С.В. Самыкина. – Текст: электронный. – Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Самара, 2014. – 254 с. – Библиогр.: с. 29. – URL: [http://yspu.org/images/c/ce/%D0%A1.%D0%92.%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D1%8B%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0\\_%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf](http://yspu.org/images/c/ce/%D0%A1.%D0%92.%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D1%8B%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf)
7. Сметанникова, Н.Н. Чтение и грамотность: Размышления в контексте Национальной

программы поддержки и развития чтения / Н.Н. Сметанникова. – Текст: электронный – URL: <http://mcbs.ru/files/File/smetannikova.pdf>

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 6-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2018. – 52, [2] с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN978–5–09–053641–7. – Текст: непосредственный.
9. Ясюкова, Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах: Методическое руководство / Л.А. Ясюкова. – Текст: электронный. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 2003. – URL: <https://b-ok.cc/book/3071243/cf4111>

## ON THE FORMATION OF READING COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

**Baksheeva E.P.**

Surgut state pedagogical University

In today's society, saturated with information technologies, there is a decrease in interest in reading books. Students are mostly absorbed in games in the virtual space. Hence, the low level of speech literacy and communicative culture in children and youth. This is also facilitated by the discrepancy between the content of modern literature programs and the real interests of children. All this makes it necessary to look for ways to improve both the content and technological aspects of the educational process. The article substantiates the relevance of the problem of forming the reading competence of children of primary school age, the degree of its development, and describes approaches to determining the essence and component composition of reading competence. The procedure of the ascertaining stage of the pedagogical experiment conducted in one of the Surgut schools at the beginning of the school year is described. 27 4th grade students took part in the experiment. The main goal of the experimental study is to identify the level of formation of reading competence of primary school children. The diagnostic tools were selected taking into account the component composition of the reader's competence. Diagnosis was based on techniques Vouching M.P., O.V. Dolgova, L.A. Askaway. The results of the study allow us to state that 30% of school children of this age category do not like reading books, and most of the children from this list have a low level of development of semantic reading skills. Based on the results of the research, pedagogical conditions for improving the teaching of reading to schoolchildren are proposed.

**Keywords:** reading competence, semantic reading skill, motivational component, cognitive component, activity component.

## References

1. Voyushina, M.P. Modernization of literary education and the development of primary schoolchildren: Monograph / M.P. Voyushina. – Text: electronic. Research Institute of General Education, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen – SPb., 2007. – 318 p. – URL: [https://niioo.herzen.spb.ru/?page\\_id=53ElementsHTMLJPMNFIBUQDSYGAR6B-GHJZFSYU\Shell\Open\Command](https://niioo.herzen.spb.ru/?page_id=53ElementsHTMLJPMNFIBUQDSYGAR6B-GHJZFSYU\Shell\Open\Command)
2. Goncharova, N.L. Goncharova, E.L. The role of information technologies in overcoming thoughtless reading in children / E.L. Goncharova, O.I. Kukushkina. – Text: direct // Russian literature. – 2015. – No. 5 – S. 53–59.
3. Koreneva, L. Yu. Creation of a complex-thematic model of the correctional and educational process through the technology of effective socialization of preschool children with disabilities in the context of the implementation of the FSES DO / L. Yu. Koreneva, T.V. Mikhailova, N.A. Trushechkina. – Text: electronic / Preschool and primary education – modern methods and technologies of teaching and education. All-Russian collection of practice-oriented materials. January 2020 / Ch. ed. I.L. Sviridova. – Stary Oskol: Assistant Plus LLC, 2020. – P. 137–141. – URL: [https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/03/20/2020\\_statya.pdf](https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/03/20/2020_statya.pdf)
4. National program for the support and development of reading – Electronic text // Information and reference portal [site]. – URL: [http://www.library.ru/1/act/doc.php?o\\_doc=1122&o\\_s](http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_doc=1122&o_s)
5. Puchkova, L.A. Test materials for assessing the quality of education. Reading. (diagnostics of reading competence). Grade 3: study guide. / L.A. Puchkova, O.V. Dolgov. – Text: electronic. – M.: "Intellect-center", 2017. – 72 p. – Bibliography: p. 51–54 – URL: [https://fhd.multiurok.ru/2018/06/15/s\\_5b23b4ab-17cd4/php8iHDbr\\_518—CHtenie.-3kl.-Diagn.-chit.-komp.\\_Puchkova\\_2017-72s.pdf](https://fhd.multiurok.ru/2018/06/15/s_5b23b4ab-17cd4/php8iHDbr_518—CHtenie.-3kl.-Diagn.-chit.-komp._Puchkova_2017-72s.pdf)
6. Samykina, S.V. The system of educational tasks for literary reading as a means of forming the reading competence of students in grades 2–3: specialty 13.00.02 "Theory and methodology of teaching and education (literature)": dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. / S.V. Samykin. – Text: electronic. – Volga State Social and Humanitarian Academy. – Samara, 2014. – 254 p. – Bibliography: p. 29. – URL: [http://yspu.org/images/c/ce/%D0%A1.%D0%92.%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D1%8B%D0%BA% D0% B8% D0% BD% D0% B0\\_ D0% 94% D0% B8% D1% 81% D1% 81% D0% B5% D1% 80% D1% 82% D0% B0% D1% 86% D0% B8% D1% 8F.pdf](http://yspu.org/images/c/ce/%D0%A1.%D0%92.%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D1%8B%D0%BA% D0% B8% D0% BD% D0% B0_ D0% 94% D0% B8% D1% 81% D1% 81% D0% B5% D1% 80% D1% 82% D0% B0% D1% 86% D0% B8% D1% 8F.pdf)
7. Smetannikova, N.N. Reading and literacy: Reflections in the context of the National Program for the Support and Development of Reading / N.N. Smetannikov. – Text: electronic – URL: <http://mcbs.ru/files/File/smetannikova.pdf>
8. Federal state educational standard of primary general education / Ministry of Education and Science Ros. Federation. – 6th ed., Rev. – Moscow: Education, 2018. – 52, [2] p. – (Second generation standards). – ISBN978–5–09–053641–7. – Text: direct.
9. Yasyukova, L.A. Prediction and prevention of learning problems in grades 3–6: Methodical guidance / L.A. Yasyukov. – Text: electronic. – SPb.: SE "ИМАТОН", 2003. – URL: <https://b-ok.cc/book/3071243/cf4111>

# Анализ результатов развития патриотических качеств у детей младшего школьного возраста посредством педагогической программы

**Мамедова Лариса Викторовна,**

канд. педагогических наук, зав. кафедры ПИМНО ТИ (Ф) СВФУ (г. Нерюнгри)  
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

**Омарова Гамза Ширин Кызы,**

студент группы, БА-НО-16 кафедры ПИМНО ТИ (Ф) СВФУ (г. Нерюнгри)

В данной статье нами была рассмотрена проблема патриотического воспитания, которое на данный момент является одним из приоритетных направлений в педагогической системе школ. События, которые происходили в конце XX начала XXI века привели к потере ценнейших наработок в области патриотического воспитания, в связи с этим в образовательных учреждениях начали создаваться различные программы по патриотическому воспитанию детей. В данной статье нами представлена педагогическая диагностика и характеристика констатирующего этапа исследования, которое проходило на базе МБОУ СОШ № 15 в городе Нерюнгри республики Саха (Якутия), также мы кратко описали педагогическую программу, которая ориентирована на развитие патриотических качеств у детей младшего школьного возраста. Также нами был описан краткий анализ результативности программы по развитию патриотических качеств у детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, младшие школьники, программа патриотического воспитания, внеурочная деятельность.

Патриотическое воспитание является одним из направлений социально-личностного развития ребенка. Основа патриотического воспитания заключается в том, чтобы научить ребенка испытывать любовь к родному дому, семье, природе, к истории и к культуре своей страны. Приобретение нравственных ценностей происходит в самом юном возрасте, что в свою очередь является самым верным способом патриотического воспитания.

Патриотическое воспитание у ребенка занимает практически все виды деятельности: физическое развитие, чтение художественной литературы, формирование общественной жизни. В образовательной деятельности это происходит чаще всего через игры, беседы, наблюдения, просмотр видеоматериалов.

С.А. Козлова пишет в своих трудах, что «основная цель патриотического воспитания основывается в развитии целостной личности, которая не может быть связана напрямую с мировоззрением, конкретной политической партией или религиозной конфессией». Также она считает, что Любовь к Родине должно носить комплексный, системный характер, и совершаться во всех видах деятельности в жизни ребенка» [3].

На сегодняшний день проблема воспитания у молодого поколения патриотических качеств набирает все больше актуальности. Необходимость поиска путей для разрешения этой проблемы одна из приоритетных задач политики государства.

Проблема нашего исследования заключалась в том, чтобы разрешить противоречия, которые стоят между результатом достижения эффективности патриотического воспитания и недостаточным научным и практическим обоснованием педагогических условий, которые обеспечивают патриотическое воспитание младших школьников в начальном общем образовании.

*Цель исследования* – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия для развития патриотических качеств у младших школьников в период проведения часа общения.

В нашем исследовании были использованы следующие методы исследования: анализ, синтез, обобщение, также для проведения диагностики нами были использованы методики Т.М. Маслоу «Я – патриот», «Мое отношение к малой родине» [4], [5].

В нашем исследовании присутствует опытно-экспериментальная часть, целью которой является организация работы по патриотическому воспи-

танию младших школьников на начальной ступени образования.

База исследования- МБОУ СОШ № 15 г. Нерюнгри.

Проанализировав сущность патриотизма и патриотического воспитания нами были выделены следующие определения. Патриотизм – это ценное отношение человека к Отечеству и «малой родине», которое характеризуется привязанностью к месту рождения и проживания, приобщению к истории, культуре народа и осознание гражданской ответственности, в основе которой лежат семейные, духовно-нравственные ценности российского общества. Патриотическое воспитание – формирование уважительного и ценностного отношения к семье, родному краю, истории и культуре народа и Отечества.

Также нами был сделан вывод о том, что патриотическое воспитание – важный и значимый компонент в формировании гармоничной, всесторонне развитой личности. Поэтому невозможно полноценное развитие народа без формирования нравственных идеалов, стремления к миру и процветанию, чувства любви к Родине, и воспитания сознательности и ответственности не только за себя и свою жизнь, но и за других людей. Современное общество ставит перед подрастающим поколением новые серьезные задачи, ведь государству нужны сильные, высокоразвитые и инициативные люди, которые способны учиться и работать на его пользу, а в экстремальной ситуации, способным защитить Родину.

В исследовании приняли участие 29 учащихся из 3 классов.

Исследования проводились в три этапа.

На констатирующем этапе нами была проведена диагностика, целью которой было определить уровень развития патриотических качеств у детей младшего школьного возраста. Данный этап был проведен в сентябре 2019 года.

На формирующем этапе была составлена и апробирована педагогическая программа, которая была направлена на систематизацию, обогащение и обобщение содержания по развитию патриотических качеств у школьников младшего возраста. Данный этап был начат в сентябре 2019 года и завершен в феврале 2020 года.

На контрольном этапе нами была проведена итоговая диагностика. Цель диагностики – определить уровень развития патриотических качеств у детей младшего школьного возраста. Данный этап был проведен в марте 2020 года.

Для констатирующего этапа нами были подобраны методики Т.М. Масловой «Я – патриот», «Мое отношение к малой родине».

Приведем результаты исследования.

1) методика «Я – патриот» (Т.М. Масловой);

Цель данной методики, определить уровень проявления заинтересованности детей к своему городу, историческому прошлому, частоту выраженных школьников желаний к патриотической деятельности. В группе из 29 человек 14 учащихся

(48%), набрали максимальное количество баллов. Данные ученики показали высокое чувство привязанности и уважение к своей семье, дому и т.д.

8 учащихся (27%) показали средний уровень, что может говорить о том, что они способны проявлять свои нравственные качества личности, под контролем взрослых людей, а также способны проявлять чувство привязанности и уважения к своей семье, дому и т.д.

7 учащихся (24%), показали низкий результат, что свидетельствует о том, что они способны слабо проявлять чувство привязанности и уважительное отношение к своей семье, дома и т.д.

2) методика «Мое отношение к малой родине» Т.М. Масловой.

Цель данной методики заключается в том, чтобы, выявить проявление патриотических эмоций и чувств младших школьников по отношению к «малой родине».

Результаты данной методики мы интерпретировали в типах, 3 – ое учащихся были отнесены к четвертому типу, они убедительно проявили гордость за свое Отечество. 8 учащихся мы отнесли к третьему типу, так как они проявили свою гордость за свое Отечество не так ярко и выражено, как учащихся, которые были отнесены к четвертому типу.

10 учащихся были отнесены ко второму типу, они слабо смогли проявить свою гордость за свое Отечество, и также слабо проявить гордость за «малую родину».

8 человек были отнесены к первому типу. Показали незаинтересованность в данном тесте, и низкий уровень заинтересованности по отношению к своему Отечеству и «малой родине».

По результатам диагностики, нами было принято решение составить педагогическую программы по развитию патриотических качеств у школьников младшего возраста.

Программа включала в себя три блока, которые заключены в тематическое планирование. Они отражают воспитание патриотических чувств у младших школьников. В тематическое планирование включены взаимосвязанные тематические занятия способствующие:

- воспитанию родственных чувств к своей семье;
- воспитанию любви к малой родине;
- воспитанию любви к Отечеству.

Цели программы состояла в том, чтобы сформировать у младших школьников основы патриотизма.

Также нами были поставлены задачи:

- 1) воспитать патриотов и граждан Отечества, а также воспитать любовь к своей семье;
- 2) сформировать у детей и их родителей интерес к изучению истории своей семьи;
- 3) оказать помощь семье в воспитании семьянина, а также в осознании воспитанниками своих социально-значимых семейных ролей.

В данной программе мы осуществляли работу по 4 разделам: «Моя малая родина город Нерюнгри», «Россия – великая наша страна», «Не-

разлучные друзья – взрослые и дети», «Я помню, я горжусь».

Рассмотрим более подробно используемые методы на каждом занятии.

Для словесной методики были подобраны беседы и рассказы на следующие темы: «Рассказ об истории Нерюнгринского района, его основных достопримечательностях, быте и нраве населения», «Чтение рассказов и сказок, в которых говорится о семье», «О детях-героях Великой Отечественной войны», «Рассказ о 10 самых старых городах России. Их история и достопримечательности», «Беседа с учащимися о народе России», «Рассказ педагога о том, какие праздники есть в России».

Наглядный метод включал в себя просмотр фильмов с учащимися: «Дети войны», «Мы эту победу никогда не забудем», «10 самых старых городов России», просмотр фильма о традициях в России.

Игротерапия. В своей программе мы применили игры на развитие эмпатии и сплочение коллектива: «Поляна мира», «Я посылаю в мир- добро», «Права и обязанности».

Для изотерапии нами были подобраны следующие упражнения: «Моя семья», «Город моей мечты», «Какие обязанности чаще всего нарушают в школе».

Итак, в ходе формирующего эксперимента нами было проведено тридцать занятий, как выездных, так и проведенных в здании. У нас было стремление познакомить учащихся с позициями патриотического сознания, а также создать у них устойчивый интерес к историческому прошлому семьи, в которой они появились, к их малой родине и России в целом. А также постаралась сформировать интерес и бережливое отношение к памятникам архитектуры и культуры, к родной природе. Воспитать в них такие человеческие качества как честность, организованность, пунктуальность, требовательность к себе, уважительное и доброжелательное отношение ко всем людям, и живым существам, которые есть у них в окружении.

На контрольном этапе мы вновь провели диагностику и нами были получены следующие результаты.

По методике «Я- патриот» (Т.М. Масловой) мы получили следующие результаты. Из 29 учащихся, 23 ученика отвечали на вопросы достаточно развернуто и точно. Данное количество детей увеличилось на 9 человек, чем при первичной диагностике. Учащиеся данной группы могли достаточно свободно сформулировать ответы на вопросы, а еще они стали проявлять свою заботу к окружающим их людям. Также у них возросло стремление к патриотической деятельности, они больше стали интересоваться историей своего родного края, также совместно с родителями они провели работу направленную на освоение и знакомство с историей их семей.

Остальные 6 учеников, показали результат чуть ниже, они давали некоторые сведения о своей се-

мье, родном крае. Они могли проявить заинтересованность в заданиях, которые были направлены на патриотическое воспитание, но их желание было не сильным и они очень быстро теряли интерес.

Для определения достоверности полученных результатов экспериментальной группы детей по методике «Я – патриот» мы использовали математический U-критерий Манна-Уитни. Нами было получено эмпирическое значение  $U_{эмп} = 250$ , данное значение находится в зоне значимости ( $p \leq 0.01$ ).

Рассмотрим результат по повторной диагностике по методике «Мое отношение к малой родине» Т.М. Масловой, сравнив результаты до и после мы пришли к выводу, что по результатам проведенной работы нами были получены положительные результаты, что свидетельствует об эффективности составленной нами педагогической программы.

В группе из 29 учащихся, на контрольном этапе 12 учащихся были отнесены к четвертому типу, данная категория детей давала развернутые ответы на вопросы, а также они ярко начали проявлять чувства привязанности и уважительное отношение к своим близким людям.

14 учащихся были отнесены к третьему типу, у данной группы детей нравственные качества проявляются под контролем взрослых людей, также они начинают проявлять чувство привязанности и уважение к окружающим их людям.

3 учеников мы отнесли ко второму типу, у данной категории детей начал проявляться интерес к окружающим их людям, также они стали проявлять уважение и заботу к тем, кто находится в кругу их общения. Но у данной категории детей проявляется недостаточная активность на занятиях, которые направлены на развитие патриотической деятельности.

Для определения достоверности полученных результатов экспериментальной группы детей по диагностике уровня сформированности патриотического воспитания по методике «Мое отношение к малой родине» (Т.М. Масловой) мы использовали математический U-критерий Манна-Уитни, нами было получено эмпирическое значение  $U_{эмп} = 147,5$ , данное значение находится в зоне значимости ( $p \leq 0.01$ ).

После проведения качественного анализа полученных результатов, мы смогли сделать вывод о том, что после того как формирующий этап нашего исследования был завершен, мы смогли значительно увеличить количество учащихся младшего школьного возраста с высоким уровнем патриотического воспитания. Данная категория учащихся стали активно проявлять свою гражданскую и общественную позицию.

Можно подвести итоги, что цель нашего исследования была достигнута, мы выявили, и теоретически обосновали, экспериментально проверили педагогические условия для развития патриотических качеств у младших школьников в период проведения часа общения.

## Литература

1. Адаева Н. В. К пониманию сущности патриотизма и патриотического воспитания молодежи // Человек и образование № 1 (30). М., 2012. С. 130–134.
2. Афанасьева Л. И., Скорнякова Е.А., Мясников А.А. Патриотическое воспитание как одно из условий становления личности младшего школьника в условиях введения ФГОС НОО // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения 2014. № 5. С. 47–54.
3. Козлова С.А. Дошкольная педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 416 с.
4. Маслова Т. М. методика «Я – патриот». Режим доступа: <https://mirznanii.com/a/180585-8/formirovanie-patriotizma-u-mladshikh-shkolnikov-sredstvami-kraevedcheskoy-raboty-8/>
5. Маслова Т. М. методика «Мое отношение к малой родине». Режим доступа: <https://works.doklad.ru/view/gnGaB0ygYSU/10.html>
6. Пионтковский В.В. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях регионального образования. – Якутск: ГАУ, 2006. – 346 с.

## ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE DEVELOPMENT OF PATRIOTIC QUALITIES IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE BY THE PEDAGOGICAL PROGRAM

Mamedova L.V., Omarova G. Sh.

North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova

In this article, we considered the problem of patriotic education, which is one of the priority areas in the pedagogical system of schools at the moment. The events that took place at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century have led to the loss of valuable developments in the field of patriotic education, and as a result in educational institutions were created various programs on children patriotic education. In this article, we present pedagogical diagnostics and a characteristic of the ascertaining stage of the study, which took place in the Secondary School № 15 in Neryungri, Sakha Republic (Yakutia). We also briefly described a pedagogical program that is focused on the development of patriotic qualities of primary school children. We also described a brief analysis of the effectiveness of the program for the development of patriotic qualities of primary school age children.

**Keywords:** patriotism, patriotic education, elementary school students, program of patriotic education, extracurricular activities.

### References

1. Aadaeva N.V. To understanding the essence of patriotism and patriotic education of youth // Man and Education No. 1 (30). M., 2012. P. 130–134.
2. Afanasyeva L. I., Skornyakova E.A., Myasnikov A.A. Patriotic education as one of the conditions for the formation of the personality of a primary school student in the context of the introduction of FSES NOO // Psychology and Pedagogy: modern methods and innovations, practical experience 2014. No. 5. P. 47–54.
3. Kozlova S.A. Preschool teacher. – М.: Publishing Center “Academy”, 2001. – 416 p.
4. Maslova T.M. The technique of “I am a patriot.” Access Mode: <https://mirznanii.com/a/180585-8/formirovanie-patriotizma-u-mladshikh-shkolnikov-sredstvami-kraevedcheskoy-raboty-8/>
5. Maslova T.M. Methodology “My attitude to the small homeland”. Access Mode: <https://works.doklad.ru/view/gnGaB0ygYSU/10.html>
6. Piontkovsky V.V. Patriotic education of students in regional education. – Yakutsk: GAU, 2006. – 346 p.

# Современная практика подготовки учителя к педагогической диагностике личности школьника

## **Миниярова Валерия Анатольевна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Самарского государственного социально-педагогического университета  
E-mail: v.velk@yandex.ru

## **Минияров Валерий Максимович,**

доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный социально-педагогический университет  
E-mail: hose.marti@mail.ru

Проблемы современной практики подготовки учителя к изучению личности школьника в современных условиях сопряжена с субъективными и объективными трудностями, которые подробно рассматриваются в статье. Представленные результаты исследования есть продукт многолетней работы кафедры психологии образования Самарского государственного социально-педагогического университета под руководством профессора В.М. Миниярова и его аспирантов. Целью исследования являлось изучение поэтапной подготовки будущего педагога к познанию личности школьника. В статье представлены доказательства необходимости изменения существующей поэтапной системы подготовки студентов к изучению личности обучающегося, т.к. эмпирическое исследование уже практикующих учителей свидетельствует о востребованности в психолого-педагогической подготовке учителя к изучению обучающегося, хотя и значительная часть учителей считает, что у них это знание не востребовано. Это связано с тем, что в современных условиях часть работы по предоставлению психолого-педагогических характеристик на ученика взяли на себя в школах или в психологических службах педагогпсихологи. На самом деле учителя по-прежнему остаются профессионально не готовыми к построению конструктивных отношений с обучающимися и формированию у них универсальных учебных действий, где особое место занимает личностная готовность ученика.

**Ключевые слова:** Система подготовки студентов к изучению личности обучающегося; показатели сформированности профессиональной готовности студентов к изучению школьников.

Современный учитель никогда не мог овладеть психологической диагностикой личности учащихся, т.к. чаще всего не готов к психолого-педагогическому исследованию школьников. В силу этого всегда была потребность в создании учебных программ по психологической подготовке учителя.

В настоящее время предлагается изменить содержание программ и учебников по психологии в педагогических ВУЗах с учетом решения основных педагогических задач, стоящих перед учителем: организации учебной деятельности школьников; воспитания в коллективе на базе других видов деятельности, прежде всего трудовой и общения; оказания помощи в самовоспитании и подготовке учащихся к выбору профессии и к семейной жизни.

Опыт такой подготовки накоплен в Самарском государственном социально-педагогическом университете, работающим с проблемой необходимости формирования потребности в познании будущим учителем личности обучающегося и отсутствием способов и средств формирования профессиональной готовности к овладению психолого-педагогическими знаниями изучения личности школьника. С начала нулевых годов XXI века до настоящего времени были проведены исследования способствующие совершенствованию подготовки будущих учителей к овладению методами изучения социально-психологического типа личности и средствами проведения коррекционно-развивающей работы с учащимися (Чаденкова О.А. 2003, Соловова Н.А. 2006, Ежова О.Н. 2003, Миниярова В.А. 2006, Колесникова Е.И. 2007, Мухина Ю.Р. 2010, Дмитриева Л.Г. 2011, Иванова С.В. 2013, Василевская Е.А. 2015, Биринина О.В. 2016, Гуров А.В. 2018, Наурханова А.А. 2019 и др.) [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9].

Деятельностная теория Л.С. Выготского обеспечивает формирование у студентов знаний и умений в условиях педвуза. Основное место в подготовке учителя к изучению личности школьника имеет исследовательская деятельность студента. В настоящее время профессионально-исследовательскую подготовку будущего учителя начинается сразу с 1-го курса при выходе на педагогическую практику в школе. При подготовке студентов к профессионально-исследовательской деятельности учитывается необходимость формирования позитивного отношения к психолого-педагогическому изучению личности школьников.

Первые встречи на практике с учащимися вызывают у студентов потребность к психолого-педагогическому знанию и желание изучать лич-

ность школьника. Это вызывает стремление к развитию познавательной самостоятельности, усвоению способов творческой деятельности. Исследовательский подход обеспечивает единство учебно-познавательной, профессионально-практической и профессионально-исследовательской деятельности, что способствует решению проблемы профессионального самосовершенствования и адекватной самооценки, адаптации будущего учителя к образовательной среде.

Профессиональная готовность к изучению школьников может осуществляться при реализации субъективных и объективных условий, среди которых выделяют следующие.

К объективным условиям относят:

А). участие студентов одновременно в трех видах деятельности: учебно-познавательной, профессионально-практической и профессионально-исследовательской;

Б). формирование у студентов субъектной позиции на профессиональную деятельность;

В). овладение студентами знаний и умений использования современных способов изучения школьников.

Создание таких объективных условий в вузе позволяет целенаправленно осуществлять исследовательскую подготовку студентов к изучению личности школьников.

К субъективным условиям подготовки можно отнести следующее:

А). развитие социальной и профессиональной направленности на деятельность;

Б). реализация интеллектуального потенциала студентом;

В). создание постоянной ситуации необходимости реализации общепедагогических умений.

Предположенные нами объективные и субъективные условия обучения студентов позволяют рационально организовать работу в учебно-познавательном направлении.

Особое внимание при подготовке учителя к профессиональной деятельности по изучению учащихся должно уделяться решению следующих задач:

- развитие у студентов знаний и умений проводить психологическую диагностику школьников;
- выявление профессионально-педагогической направленности и потребности в познавательной деятельности;
- развитие познавательных способностей к психолого-педагогическому изучению школьников;
- актуализация проявления таких личностных качеств как: наблюдательность, инициативность, самостоятельность, которые активизируют деятельность студентов.

Современная подготовка учителя декларирует использование деятельностного подхода, его принципов единства теории и практики, развития сознания в деятельности, который пытаются осуществлять в системе высшего образования путем

поэтапного обучения, где компетентностный подход стал приоритетным.

Хотя на первых и вторых курсах ставится задача когнитивной подготовки студентов к психологическому изучению учащихся, т.к. им необходимо учиться устанавливать доверительные отношения со школьниками, конструктивно оценивать их деятельность, строить коммуникативные взаимодействия, уметь выходить из стандартных и нестандартных педагогических ситуаций. Понимать и оценивать значимость структурных компонентов личности, функционирование которых в различные возрастные периоды обеспечивает правильное принятие решений с учетом закономерностей детской психики. Студенты должны сформировать в себе потребность в использовании различных форм и способов профессионального саморазвития. Хотя на первых, вторых курсах уделяется внимание развитию умений и навыков в применении диагностических методов изучения личности школьников, тем не менее, остается проблемой профессиональная подготовка, т.к. не подкрепленное знание технологии изучения личности школьника практическими действиями не закрепляет навыков исследовательской работы.

Профессиональная подготовка студентов к изучению личности школьников складывается из способности анализировать и интерпретировать результаты исследования после изучения личности школьников. Для этого он должен составлять психологическую характеристику ученика определив его социометрический статус в учебном коллективе, специфику развития структурных компонентов личности и на этой основе проектировать деятельность ученика в образовательной среде.

Использование в современной практике репродуктивных методов обучения не позволяет широко использовать проблемно-поисковые методы, исследовательские, которые дают положительные результаты в подготовке к изучению личности обучающихся. Причинами использования малоэффективных методов является, прежде всего то, что студенты не имеют установки на изучение личности обучающихся. Они не понимают значения исследовательской деятельности в педагогическом аспекте, т.к. практика решения стандартных педагогических ситуаций не требует научного подхода. Они думают, что получаемые ими умения и навыки не пригодятся в будущей педагогической практике.

Обучение студентов на третьем курсе направлено на формирование практических навыков и умений в изучении личности школьников. Предполагается, что у студентов сформируется ответственное отношение к изучению учащихся. У них расширится представление о личностных особенностях обучающихся. Лично полученные ими эмпирические знания об индивидуальных особенностях личности школьника позволит выстраивать конструктивные педагогические взаимодействия, что снимет у них психологическое напряжение при построении межличностных отношений. Но самое

главное, студенты преодолеют негативную установку на восприятие отстающих школьников, которые испытывают трудности в личностном развитии.

У студентов по-прежнему недостаточно знаний и учений в математических и статистических методах, что не позволяет им интерпретировать получаемые результаты исследования личностных особенностей школьников, несмотря на то, что они используют современные диагностические методы.

На третьем курсе уже преобладает использование исследовательского подхода в изучении личности школьника. Тем не менее, это не позволяет им моделировать объективную картину становления личности ученика. Использование диагностических методов в изучении личности школьника способствует дифференциации отдельных личностных качеств, что в свою очередь не спасает будущего учителя от прохождения по ложному пути в организации учебно-воспитательного процесса.

Профессиональной готовностью студентов к изучению школьников на старших курсах считается: заполнение студентом диагностической карты школьника, написание личностной характеристики на ученика.

Окончательный вариант подготовки будущего учителя к познанию себя и обучающихся совпадает со временем их обучения на 4 курсе. В этот период студенты самостоятельно выполняют аналитическую работу по изучению личностных особенностей учителя и учащихся, а также психологический климат в классе на основе чего разрабатывают рекомендации по устранению недостатков в организации учебного процесса.

Предполагается, что критерии оценки профессиональной готовности студентов к изучению школьников будет включать следующие показатели:

- широту и глубину научных представлений об объекте и субъекте учебной деятельности;
- владение способами изучения классного коллектива и использование его как средства формирования нравственных представлений обучающихся;
- способность к качественному выполнению заданий связанных с планированием программ развития;
- способность к самостоятельной интерпретации полученных результатов исследования о личности обучающихся.

Эти критерии сформированности профессиональной готовности будущего учителя позволяют самостоятельно изучать личность школьника. Существуют и другие критерии уровня сформированности профессиональной готовности студентов педвузов к изучению личности школьников.

Для того, чтобы определить показатели характеризующие психолого-педагогическую подготовку будущих учителей было проведено исследование 520 студентов с первого по четвертый курс СГСПУ, СФ МГПУ, ТГУ на предмет определения их

психологической готовности к изучению личности школьника и необходимость знаний в этой области. Для этого использовалась анкета из 15 вопросов, из которых мы рассмотрим только 1 в данном исследовании.

Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей по-прежнему остается низкой, что не может гарантировать высокого уровня подготовки будущих учителей к педагогической диагностике. Важным компонентом в этой подготовке занимает позитивное отношение студентов к изучению личностных особенностей обучающихся.

Как показали результаты исследования, 65% студентов первого курса ответили отрицательно на то, что существует необходимость в изучении личности обучающихся. На втором курсе 58%, на третьем курсе – 42%, и на четвертом курсе – 36%. На необходимость овладения знаниями в области диагностики личности школьника соответственно указали (1 курс – 25%, 2 курс – 38%, 3 курс – 44%, 4 курс – 61%). Сомневаются и не смогли дать ответ соответственно (1 курс – 10%, 2 курс – 14%, 3 курс – 14%, 4 курс – 3%).

Следовательно, в период обучения в вузе студенты меняют свое отношение к необходимости освоения знаний о психолого-педагогических особенностях личности обучающегося. Однако, этот процесс длительный и медленный, т.к. установка на овладение профессионально необходимыми знаниями формируется по мере вступления студентов в реальную практическую деятельность, т.е. в работу с учащимися. В то же время остается незначительная часть студентов, которая по-прежнему не воспринимает знания о личности других как профессионально важного для совместной деятельности.

Так как процесс профессиональной трансформации протекает медленно, то будущие учителя вынуждены в условиях уже работы компенсировать недостаток в тех знаниях об изучении личности, которые ранее для них не имели смысла. Для снижения конфликтных ситуаций в условиях обучения в школе в 90-х годах вводится должность школьного психолога. Такая мера только частично позволяет преодолеть трудности в школе, связанные с организацией учебно-воспитательного процесса, т.к. у учителя-предметника и школьного психолога будут разные подходы к пониманию личности школьника, что уже стало приводить к конфликтным ситуациям в практике взаимоотношений учителя и психолога. Так, например учитель всегда хочет знать, какие поступки и действия следует ожидать от ученика в той или иной ситуации, т.е. в учебной работе или воспитательном мероприятии. Школьный же психолог, изучая личность ученика, пытается объяснить поведение ученика с позиции индивидуальных психологических особенностей личности, рассматривая его как естественное условие развития ученика, принимая его таким каков он есть.

Учитель решает узкопрофессиональную предметную задачу по передаче обучающимся соци-

культурного опыта, где на пути ее решения могут возникнуть различные педагогические ситуации, связанные с взаимоотношением с обучающимися, которые мешают достижению учителем учебных целей. В таких условиях незнание личностных условий учащихся приводит к возникновению конфликтов, в которых учитель действует не продуктивно, разрушая психологический климат в классе. У школьного психолога, как правило, стоит глобальная задача построения конструктивных отношений между всеми субъектами образовательной деятельности.

## Литература

1. Экспериментальная педагогическая психология и педагогика: сборник научных статей / под ред. В.М. Миниярова. – Прага: 214. – 315 с.
2. Чаденкова О.А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. – Самара, 2003. – 158 с.
3. Иванова С.В. Формирование организаторских способностей будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже: автореф дисс. канд. пед наук. – Самара 2013–28 с.
4. Василевская Е.А. Психологическая поддержка педагогов в состоянии эмоционального выгорания. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.07. Самара, 2015.
5. Колесникова Е.И. Сплоченность учебной группы как фактор идентификации студентов: автореф. канд. ... психол. наук – Самара: СГСГУ, 2007. – 26 с.
6. Дмитриева Л.Г. Диалог в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии // Экспериментальная педагогическая психология и педагогика. – Прага, 2014. с. 181–185.
7. Соловова Н.А. Формирование педагогической команды в образовательном учреждении: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Самара, 2006. –26 с.
8. Минияров В.М., Молокостова А.М. Социальный интеллект у студентов с различными характерами: учебно-методическое пособие. Самара: Изд.-во СГСГУ, 2008.
9. Минияров В.М. Коррекционно-диагностическая работа учителя: Монография / В.М. Минияров; Самара, Изд-во СамГПУ, 1996–200 с.

## MODERN PRACTICE OF TEACHER TRAINING FOR PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF A STUDENT'S PERSONALITY

Miniyarova V.A., Miniyarov V.M.

Samara state social and pedagogical University

The problems of modern practice of preparing teachers to study the student's personality in modern conditions are associated with subjective and objective difficulties, which are discussed in detail in the article. The presented research results are the product of long-term work of the Department of educational psychology of the Samara state socio-pedagogical University under the guidance of Professor V.M. Miniyarov and his graduate students. The purpose of the study was to study the step-by-step preparation of the future teacher to learn the student's personality. The article presents evidence of the need to change the existing step-by-step system of training students to study the student's personality, since empirical research of already practicing teachers indicates the demand for psychological and pedagogical training of teachers to study the student, although a significant number of teachers believe that they do not have this knowledge in demand. This is due to the fact that in modern conditions, part of the work on providing psychological and pedagogical characteristics for a student was taken over by teachers-psychologists in schools or in psychological services. In fact, teachers are still not professionally prepared to build constructive relationships with students and form universal educational actions, where a special place is taken by the personal readiness of the student.

**Keywords:** The system of training students to study the student's personality; indicators of formation of professional readiness of students to study schoolchildren.

## References

1. Experimental pedagogical psychology and pedagogy: collection of scientific articles / ed. V. M. Miniyarov. – Prague: 214. – 315 p.
2. Chadenkova O.A. Psychological and pedagogical features of motives of educational activity of students of various universities: dissertation ... candidate of psychological Sciences: 19.00.07. – Samara, 2003. – 158 p.
3. Ivanova S.V. Formation of organizational abilities of future primary school teachers in the pedagogical College: author's dissertation. Cand.doctor of pedagogical Sciences. – Samara 2013. – 28 p.
4. Vasilevskaya E.A. Psychological support for teachers in a state of emotional burnout. Abstract of the dissertation for the degree of candidate of psychological Sciences: 19.00.07. Samara, 2015.
5. Kolesnikova E. I. the Cohesion of the study group as a factor of identification of students: author's thesis. ... psychol. science –Samara: SSSPU, 2007. – 26 p.
6. Dmitrieva L.G. Dialog in subject-subject pedagogical interaction // Experimental pedagogical psychology and pedagogy. – Prague, 2014. pp. 181–185.
7. Solovova N.A. Formation of a pedagogical team in an educational institution: autoref. Diss...PhD in psychology. Samara, 2006. – 26 p.
8. Miniyarov V. M., Molokostova a.m. Social intelligence in students with different characters: educational and methodological guide. Samara: Publishing House.-in SGSU, 2008
9. Miniyarov V.M. Correctional and diagnostic work of the teacher: Monograph / V.M. Miniyarov; Samara, Samspu Publishing house, 1996. – 200 p.

# Возможности применения метода имитационного моделирования в школьном курсе информатики на примере моделирования работы железнодорожной станции

## Новгородцева Татьяна Юрьевна,

к.т.н., доцент, кафедра «Информатики и методики обучения информатике», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: nfyz-31@mail.ru

## Лесников Иван Николаевич,

к.э.н., доцент, кафедра «Информатики и методики обучения информатике», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: iimoi@mail.ru

## Дядькин Юрий Алексеевич,

старший преподаватель, кафедра «Информатики и методики обучения информатике», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: iimoi@mail.ru

## Родионов Алексей Владимирович,

к.т.н., доцент, кафедра «Информатики и методики обучения информатике», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: iimoi@mail.ru

## Ляшенко Светлана Александровна,

студент, кафедра «Информатики и методики обучения информатике», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: iimoi@mail.ru

Имитационное моделирование является одним из самых сложных разделов в школьном курсе информатики. В связи с этим в статье представлена проблема повышения мотивации к обучению школьников образовательных учреждений «РЖД», их дальнейшей ориентации на обучение в сфере железнодорожного транспорта. Здесь рассматривается метод имитационного моделирования, особенности его применения и преемственность использования данного метода учителями информатики в процессе обучения школьников. Также в статье описываются библиотеки, входящие в состав программы для изучения метода имитационного моделирования AnyLogic, которые позволят моделировать движение поездов с помощью железнодорожной библиотеки, движение пешеходов с помощью пешеходной библиотеки и моделировать взаимодействие пешеходов с прибывающими поездами с помощью библиотеки моделирования процессов. Моделирование и проведение эксперимента с помощью программного средства AnyLogic происходит с использованием в совокупности с пешеходной, железнодорожной библиотекой и библиотекой моделирования процессов. Для примера приведён компьютерный эксперимент, который показывает особенности работы двух железнодорожных станций и анализ полученных результатов в ходе работы модели при изменении основных показателей. Такая модель работы железнодорожной станции позволит школьникам понимать работу «железнодорожной».

**Ключевые слова:** имитационное моделирование, железнодорожная станция, информатика.

На сегодняшний день компания ОАО «Российские Железные Дороги» является крупнейшей российской государственной компанией. На данный момент данная организация насчитывает 275 общеобразовательных учреждений, в которых обучаются и воспитываются около 42 тыс. детей. В свою очередь, компания ставит задачу перед школами и лицеями «РЖД», которая заключается в том, что выпускники (не менее 60–70%) должны выбрать после окончания 11 класса техникумы, колледжи и ВУЗы железнодорожного транспорта. Исходя из этого, перед администрацией и педагогами образовательных учреждений «РЖД» возникает весомый вопрос: каким образом можно повысить мотивацию обучающихся и ориентировать их на выбор дальнейшего образования в образовательных учреждениях железнодорожного транспорта.

Стоит отметить, что мотивация обучающихся должна быть комплексной, а именно, со стороны образовательной организации должны быть выработаны методики обучения, которые являются некими ориентирами на сферу железнодорожного транспорта для обучающихся.

Разработка новых методик или коррекция устаревших должна вестись не только среди педагогов дополнительного образования, но и среди предметных объединений педагогов образовательных организаций, поскольку основную массу времени дети проводят, получая новые знания во время основного и обязательного учебного процесса.

Цель работы заключается в обосновании актуальности использования метода имитационного моделирования в школе на примере построения имитационной модели железнодорожной станции. Проект реализован в программном средстве AnyLogic, в котором обеспечивается ввод исходных данных, их обработка, исполнение алгоритма имитации нужного процесса и получение необходимых выходных данных.

Задачи, решаемые в ходе выполнения проекта:

- Обосновать преемственность использования метода имитационного моделирования в школе;
- Обзор железнодорожной библиотеки программного средства AnyLogic;
- Создать формализованное описание модели;
- Провести модельный эксперимент на AnyLogic;
- Проанализировать полученные результаты.

Метод имитационного моделирования может выступать одним из лучших инструментов в школьном курсе информатики. Данный метод имеет широкое практическое применение со вре-

мён СССР (в 1960–1980 гг.) [3]. В тот промежуток времени с помощью имитационного моделирования люди обрабатывали многие значимые практические задачи регионального уровня, а также многих отраслей и предприятий. Но в период с конца 1980-х и в 1990-е годы стремительное развитие приостановилось [4].

Обращая внимание на сферу экономики, стоит сказать, что Россия и Страны СНГ на данный момент практически не применяют имитационное моделирование в разрешении экономических задач, в то время как США и страны Европы активно используют имитационное моделирование для решения данного круга задач. Эксперты отмечают, что на данный момент ситуация оборачивается в лучшую сторону, так как отдельные негосударственные организации начинают использовать или уже применяют методы имитационного моделирования в своих проектах экономической направленности [1].

На сегодняшний день самыми распространёнными областями применения методов имитационного моделирования в России являются следующие отрасли:

- металлургия;
- лёгкая промышленность;
- электроника;
- железные дороги;
- судостроение и авиастроение;
- пищевая промышленность;
- строительство военной техники.

Большинство моделей применяют для исследования и анализа детальных объектов производства, работы технического оборудования, а также для выбора оптимальной стратегии планирования, управления ресурсами, логистическими процессами и т.п [2].

В средних образовательных школах Российской Федерации, в том числе и в общеобразовательных школах «РЖД», несмотря на очевидную пользу, не обучают основам имитационного моделирования.

Необходимость знакомства школьников с методом имитационного моделирования должна быть обоснована тем, что у них должна формироваться культура моделирования и принятия решений, поскольку сначала необходимо обдумать последствия и составить соответствующий план, затем – действовать.

Использование железнодорожной библиотеки программного средства AnyLogic даёт возможность моделирования, а также визуализации работы железной дороги разной сложности и масштаба. Данная библиотека предоставляет возможности планирования и управления транспортными средствами железнодорожной сферы.

Логика движения поездов задаётся с помощью диаграммы процесса, в то же время каждый поезд обладает своими определёнными свойствами и имеет некоторые состояния.

Железнодорожная библиотека имеет целый набор различных инструментов для моделирования, которые способствуют упрощению задач планиро-

вания, оптимизирования железнодорожных перевозок и т.д.

В библиотеке содержится семь объектов:

- TrainSource (создает поезд, размещает на пути и включает агента-поезд в процесс);
- TrainDisponce (убирает поезд из модели);
- TrainMoveTo (регулирует движение поезда – вперёд или назад);
- TrainCouple (соединяет вагоны, касающиеся друг друга);
- TrainDecouple (отсоединяет заданное количество вагонов, при этом создавая новый поезд из отсоединенных вагонов);
- TrainEnter (помещает агент-поезд на заданный путь конкретной железнодорожной сети, используется обычно в связке с TrainExit);
- TrainExit (извлекает из сети и передает заявку-поезд в диаграмму процесса, используется обычно в связке с TrainEnter).

Библиотека позволяет анимировать пути, стрелки и вагоны в виде 3D анимации, что позволяет наглядно показать преимущества и недостатки разработанной имитационной модели [5].

Для демонстрации работы железнодорожной библиотеки нами была построена модель, которая сочетает в себе следующие компоненты: электропоезда, пассажиры и пригородное сообщение. Все перечисленные компоненты взаимодействуют друг с другом. Основная часть моделирования состоит в создании агентной модели.

Для создания модели были использованы три библиотеки: железнодорожная, пешеходная и библиотека моделирования процессов.

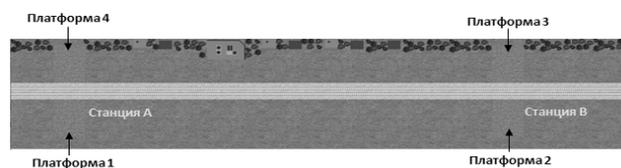


Рисунок 1. Модель местности и расположения ж/д путей в 2D

Компоненты библиотек, входящие в состав диаграммы процесса взаимосвязаны между собой и представляют единую систему движения поездов и пассажиров, а также взаимодействия агентов-пассажиров с агентами-поездами. Модель местности и расположения железнодорожных путей в 2D-изображении продемонстрированы на рис. 1.

На рис. 2 эта же модель демонстрируется в 3D-изображении.



Рисунок 2. Модель местности и расположения ж/д путей в 3D

Здесь мы видим два железнодорожных пути и две железнодорожные станции, на каждой из которых располагается две платформы. Пассажиры выбирают платформу, соответствующую направлению движения поезда.

На рис. 3 демонстрируется работа модели, а именно взаимодействие пассажиров с прибывшим поездом к станции 1.

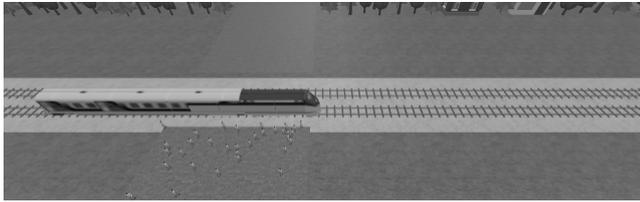


Рисунок 3. Взаимодействие пассажиров с прибывшим поездом

Здесь электропоезда генерируются блоком sourceTrain1 (играет роль депо). Диаграмма процесса для движения поездов по первому пути и перемещения пассажиров представлена на рис. 4. Рассмотрим таблицу 1, в которой описываются блоки железнодорожной библиотеки для поездов, появляющихся на первом пути.

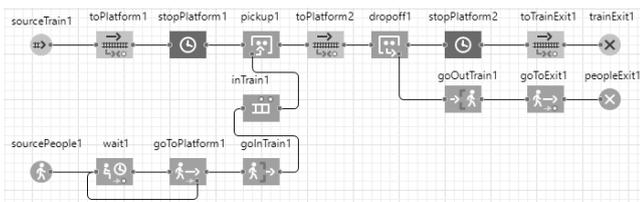


Рисунок 4. Диаграмма процесса 1

Таблица 1. Описание диаграммы процесса поездов на ж/д пути 1 (ж/д библиотека)

Блок	Описание
toPlatform1	Задаёт направление движения поезда по пути 1 после его появления в модели к платформе 1.
toPlatform2	Задаёт направление движения поезда по пути 1 от платформы 1 (станция А) до платформы 2 (станция В).
toTrainExit1	Задаёт направление движения поезда от платформы 2 (станция В) к точке выхода поезда из модели.
trainExit1	Удаляет поезд из модели.

Мы видим, что в диаграмме процесса также содержатся блоки пешеходной библиотеки. Появление пассажиров генерируется блоком sourcePeople1. Описание блоков представлено в таблице 2.

Для того, чтобы все блоки образовали единый процесс, необходимо использовать блоки библиотеки моделирования процессов, описание которых представлено в таблице 3.

Рассмотрим процесс 2, где моделируется движение и взаимодействие с пассажирами поездов, появляющихся на пути 2 (рис. 5).

Таблица 2. Описание диаграммы процесса поездов на ж/д пути 1 (пешеходная библиотека)

Блок	Описание
wait1	Задаёт ожидание пассажиров прибывающего поезда к станции А.
goToPlatform1	Направляет пассажира к точке посадки в поезд с платформы 1 станции А.
goInTrain1	Осуществляет посадку пассажира в прибывший поезд.
goOutTrain1	Осуществляет выход пассажира из поезда на платформу 2 станции В.
goToExit1	Задаёт направление движения пассажира к точке выхода из модели на платформе 2 станции В.
peopleExit1	Удаляет пассажира из модели

Таблица 3. Описание диаграммы процесса поездов на ж/д пути 1 (библиотека моделирования процессов)

Блок	Описание
stopPlatform1	Задерживает поезд на станции А на время стоянки у платформы 1.
pickup1	Выбирает на станции первых доступных 400 пассажиров
inTrain1	Моделирует очередь пассажиров на платформе 1.
dropoff1	Удаляет пассажиров из поезда и пересылает их на платформу 2 станции В.
stopPlatform2	Задерживает поезд на станции В на время стоянки у платформы 2.

Аналогично рассмотрим описание всех блоков, входящих в диаграмму процесса 2 (табл. 4). Электропоезда в данном процессе генерируются блоком sourceTrain2, а пассажиры – блоком sourcePeople2.

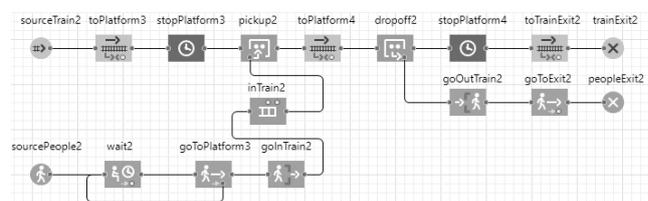


Рисунок 5. Диаграмма процесса 2

Таблица 4. Описание диаграммы процесса поездов на ж/д пути 2

Блок	Описание
<i>Железнодорожная библиотека</i>	
toPlatform3	Задаёт направление движения поезда по пути 2 после его появления в модели к платформе 3.
toPlatform4	Задаёт направление движения поезда по пути 2 от платформы 3 (станция В) до платформы 4 (станция А).

Блок	Описание
toTrainExit2	Задаёт направление движения поезда от платформы 4 (станция А) к точке выхода поезда из модели.
trainExit2	Удаляет поезд из модели.
<i>Пешеходная библиотека</i>	
wait2	Задаёт ожидание пассажиров прибывающего поезда к станции В.
goToPlatform3	Направляет пассажира к точке посадки в поезд с платформы 3 станции В.
goInTrain2	Осуществляет посадку пассажира в прибывший поезд.
goOutTrain2	Осуществляет выход пассажира из поезда на платформу 4 станции А.
goToExit2	Задаёт направление движения пассажира к точке выхода из модели на платформе 4 станции А.
peopleExit2	Удаляет пассажира из модели
<i>Библиотека моделирования процессов</i>	
stopPlatform3	Задерживает поезд на станции В на время стоянки у платформы 3.
pickup2	Выбирает на станции первых доступных 400 пассажиров
inTrain2	Моделирует очередь пассажиров на платформе 3.
dropoff2	Удаляет пассажиров из поезда и пересылает их на платформу 4 станции А.
stopPlatform4	Задерживает поезд на станции А на время стоянки у платформы 4.

Проведём модельный эксперимент. Для начала зададим начальные значения для генерации пассажиров и поездов. Предположим, что на станцию А приходит 25 человек в минуту, в то время как на станцию В – 20 человек в минуту. Необходимо проверить, при каких условиях удастся перевезти 1000 пассажиров с одной и другой станции в течение часа.

Считаем, что вместимость одного вагона электропоезда – 100 человек. Запустим поезда с одним вагоном. Время между прибытиями поездов считаем равным 10 минут, а время стоянки на каждой станции – 2 минуты.

Так как время между прибытиями равно 10 минут, тогда за час должно пройти 5 поездов, следовательно, установим количество прибытий, равное 5.

Результат первого эксперимента представлен на рисунке 6.

Исходя из эксперимента, можно заметить, что при вместимости одного вагона (100 человек) не удалось перевести за час 1000 заявленных в плане пассажиров. Добавим по одному такому же вагону к каждому поезду и проверим работу модели.

Результат второго эксперимента представлен на рисунке 7.

Исходя из второго эксперимента, можно сделать вывод о том, что двух вагонов будет достаточ-

но для перевозки 1000 пассажиров за час. Но план не выполнен в полной мере для станции В. Интенсивность прибытия пассажиров на станцию В составляет 20 чел/мин, можно предположить, что пассажиры не успевают дойти до поезда, поэтому следует увеличить время стоянки поезда. На данный момент время стоянки составляет 2 минуты в первом и во втором случаях. Увеличим для поездов второго пути время стоянки до 3 минут.

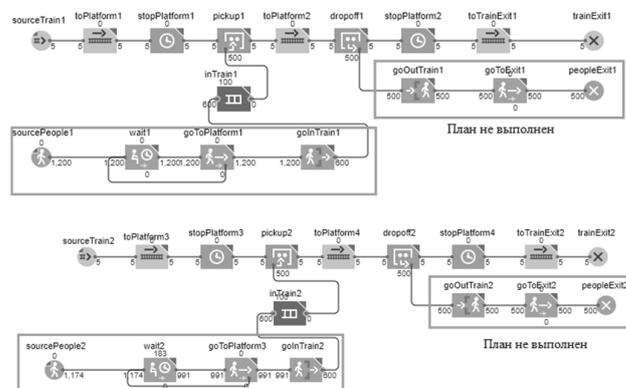


Рисунок 6. Результат первого эксперимента

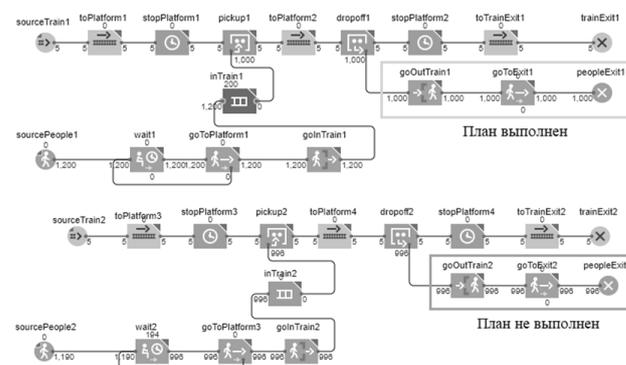


Рисунок 7. Результат второго эксперимента

Результат 3 эксперимента представлен на рисунке 8.

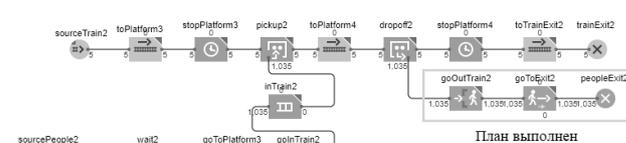


Рисунок 8. Результат третьего эксперимента

Таким образом, для заданных условий данной модели было установлено, что для выполнения ежечасного плана будет достаточно использовать поезда с двумя вагонами, однако время стоянки поездов на станции В необходимо увеличить до 3-х минут, в противном случае пассажиры не успевают на поезд и план не выполняется в полном объеме.

В данном примере не были задействованы все возможности программы, однако видно насколько просто и наглядно можно проектировать модели различных процессов. С помощью AnyLogic есть возможность не только увидеть проблемы моделируемого процесса, но и устранить их.

Такой подход к имитационному моделированию, по нашему мнению, является наиболее интересным и современным, поскольку можно не только построить диаграмму процесса, но и настроить его визуализацию, в которой действия и сама обстановка могут быть приближенными к реальности, что несомненно поможет повысить мотивацию школьников.

Моделирование процессов в железнодорожной сфере с помощью программного средства AnyLogic поможет обучающимся понять, каким образом взаимодействуют между собой объекты на железной дороге, начиная от самых простых задач, содержащих всего один путь железной дороги и расширяя задачу до моделирования движения целой системы поездов, находящихся на нескольких путях, соединённых узлами.

Подводя итог, стоит отметить, что для обучения методу имитационного моделирования необходимо внедрять курсы, которые будут посвящены непосредственно обучению основам имитационного моделирования, и сочетать в себе большой объём интересных практических заданий, выполняемых с помощью программного средства AnyLogic. Помимо этого, метод имитационного моделирования в сочетании с AnyLogic прекрасно подойдёт для работы с обучающимися над индивидуальными проектами.

## Литература

1. Борщев А.В. Применение имитационного моделирования в России – состояние на 2007 г. [Текст] // Имитационное моделирование. Теория и практика: Сборник докладов третьей всероссийской научно-практической конференции ИММОД2007. Том 1. – СПб.: ФГУП ЦНИИТС, 2007. – с. 11–16.
2. Клейнен Дж. Статистические методы в имитационном моделировании. / Пер с англ.; Под ред. Ю.П. Адлера и В.Н. Варыгина [Текст] – М.: Статистика, 1978. – Вып.1–221 с.; Вып.2–335 с.
3. Кобелев Н.Б. Основы экономического моделирования сложных экономических систем [Текст] – М.: Вузовский учебник, 2015. 139 с.
4. Рыжиков Ю.И. Аналитический обзор. Имитационное моделирование. Теория и практика. (ИМ–МОД 2005), Том II [Текст] – СПб.: ФГУП ЦНИИ технологии судостроения, 2005. С. 1–14.

5. Help – Anylogic Simulation Software. Железнодорожная библиотека [Электронный ресурс] / URL: <https://help.anylogic.ru/index.jsp?nav=%2F0> (дата обращения: 7.05.20)

## POSSIBILITIES OF USING THE SIMULATION METHOD IN THE SCHOOL COMPUTER SCIENCE COURSE ON THE EXAMPLE OF MODELING THE OPERATION OF A RAILWAY STATION

Novgorodtseva T. Yu., Lesnikov I.N., Dyadkin Yu.A., Rodionov A.V., Lyashenko S.A. Irkutsk State University

Simulation is one of the most difficult sections in the school course in computer science. In this regard, the article presents the problem of increasing the motivation for teaching schoolchildren of educational institutions of Russian Railways, their further focus on training in the field of railway transport. Here we consider the method of simulation modeling, the features of its application and the continuity of the use of this method by computer science teachers in the process of teaching students. The article also describes the libraries that are part of the program for studying the AnyLogic simulation method, which will allow you to simulate the movement of trains using a railway library, the movement of pedestrians using a pedestrian library and simulate the interaction of pedestrians with arriving trains using a process modeling library. Modeling and conducting an experiment using the AnyLogic software tool occurs in conjunction with a pedestrian, railway library and a process modeling library. For example, a computer experiment is shown that shows the features of the operation of two railway stations and the analysis of the results obtained during the operation of the model when the main indicators change. This model of the railway station will allow students to understand the work of the «railway».

**Keywords:** Simulation modeling, railway station, computer science.

## References

1. Borshchev A.V. Primenenie imitatsionnogo modelirovaniya v Rossii – sostoyanie na 2007 g. [Application of simulation modeling in Russia-state of 2007] [Text] // Imitatsionnoe modelirovanie. Teoriya i praktika: Sbornik dokladov tret'ey vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii IMMOD-2007. Tom 1. SPb.: FGUP TsNIITS. 2007. – s. 11–16. [in Russian]
2. Klejnen Dzh. Statisticheskie metody v imitatsionnom modelirovanii. / Per s angl.; Pod red. YU.P. Adlera i V.N. Varygina [Statistical methods in simulation modeling. / Translated from English; edited by Yu.P. Adler and V.N. Varygin] [Text] – M.: Statistika, 1978. – Vyp.1–221 s.; Vyp.2–335 s. [in Russian]
3. Koblelev N.B. Osnovy ekonomicheskogo modelirovaniya slozhnykh ekonomicheskikh sistem [Fundamentals of economic modeling of complex economic systems] [Text] – M.: Vuzovskij uchebnyk, 2015. 139 s. [in Russian]
4. Ryzhikov YU.I. Analiticheskij obzor. Imitatsionnoe modelirovanie. Teoriya i praktika. (IM–MOD2005), Tom II [Analytical review. Simulation modeling. Theory and practice. (IM–MOD2005), Volume II] [Text] – SPb.: FGUP CNII tekhnologii sudostroeniya, 2005. S. 1–14. [in Russian]
5. Help – Anylogic Simulation Software. Zheleznodorozhnaya biblioteka [Help – Anylogic Simulation Software. Railway library] [Electronic resource] / URL: <https://help.anylogic.ru/index.jsp?nav=%2F0> (accessed: 7.05.20) [in Russian]

## Педагогическое обеспечение инклюзивного образования дошкольников

**Ануфриева Елена Александровна,**

аспирант, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», заведующий МБДОУ «Детский сад № 186», г. Архангельск  
E-mail: concordee@mail.ru

Статья представляет опыт педагогического обеспечения организации инклюзивного образования дошкольников, которое учитывает образовательные потребности всех детей, «типичных» и «нетипичных». Под образовательными потребностями дошкольников в данной работе понимаются потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей развития обучающихся дошкольного возраста. Педагогическое обеспечение организации инклюзивного образования дошкольников опирается на результаты сопоставления дидактических принципов общего и специального образования между собой и с принципами самоуправления самоорганизующихся систем. Это позволило сформулировать принципы инклюзивного образования, конкретизировать, уточнить их, выявить в них скрытый контекст. Представлена модель организации инклюзивного дошкольного образования. Она опирается на разработанные дидактические основания и включает диагностический, поисково-вариативный, практико-действенный и аналитический блоки.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, образовательные потребности, дидактические принципы, общесистемные принципы управления, адаптивно-развивающая модель.

Долгое время во всем мире господствовала стратегия сегрегированного образования для лиц с особыми образовательными потребностями (далее по тексту – ООП). Путь становления инклюзивного образования начинался с внедрения практик совместного обучения детей с ОПП в странах Западной Европы в первой половине XIX в., когда в поле зрения педагогов появились обучающиеся с физическими и психическими отклонениями.

На современном этапе развития педагогической науки и практики к обучающимся с ОПП относят одаренных детей, детей религиозных и культурных меньшинств, детей мигрантов, ВИЧ-инфицированных, детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (так называемых, «нетипичных» детей). Более того считается, что и дети с «нормативным» развитием в те или иные периоды жизни в силу особенностей индивидуального развития, здоровья, жизненных обстоятельств тоже нуждаются в особом внимании. Указанные тенденции отражены в рекомендациях Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, 1994), Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 г. [2], законе «Об образовании в РФ» [5] и других подзаконных актах. Инклюзия – это путь к устранению дискриминации в образовательном процессе, ключ к социальной справедливости, преодолению социальной изоляции людей с особыми образовательными потребностями [6]. Согласно рекомендациям ЮНЕСКО, инклюзия предполагает изменения в содержании, подходах, методах, которые охватывают всех детей в классе, группе, где обучаются дети с разными образовательными потребностями [9].

Под педагогическим обеспечением инклюзивного образования дошкольников мы понимаем специфический вид педагогической деятельности по управлению функционированием и развитием совокупностью образовательных ресурсов (личностных, институциональных и средовых), предназначенных и используемых для обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся дошкольного возраста на основе единых принципов управления, которые не противоречат принципам ни общей, ни специальной дидактики.

На сегодняшний день в Российской Федерации совместное образование дошкольников в инклюзивных группах (не «рядом», а «вместе»), которое учитывало бы образовательные потребности каждого ребенка, начиная с младшего дошкольно-

го возраста, остается разработанным еще недостаточно. Поэтому проблема является достаточно острой, учитывая высокую гетерогенность групп дошкольников, когда в одном групповом пространстве могут находиться обучающиеся, отличающиеся по этническому составу, психофизическим особенностям, интеллектуальному развитию и т.д.

Так как система образования должна обеспечить равный доступ к образованию всех обучающихся, необходимо учитывать образовательные потребности всех категорий детей [5]. Образовательные потребности – это потребности человека в условиях, необходимых для оптимальной реализации его актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, коммуникативных, эмоционально-волевых, социально-адаптивных) [4]. Анализ литературных источников [8] позволяет сформулировать термин «образовательные потребности» для дошкольников, как о потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей обучающихся дошкольного возраста.

Инклюзивное образование дошкольников рассматривается как форма организации образования обучающихся дошкольного возраста, при которой учитываются их разнообразные образовательные потребности в условиях общего образования. Однако какой должна быть такая организация инклюзивного образования, педагогика на сегодняшний день затрудняется дать ответ. Практический опыт инклюзивного образования в разных странах мира имеет свои особенности, отражающие специфику национальных систем образования и культуры населения (например, отношение к непохожим на других детям), что делает затруднительным его использование в образовании других стран. Кроме того, как отмечают все исследователи этого вопроса, примеры положительного опыта инклюзии, как правило, мало проанализированы и их невозможно обобщить.

Между тем, проблема оптимизации организации инклюзивного образования может быть решена в общем виде с опорой на науку об общих закономерностях процессов управления и связей в организованных системах (живых организмах, в обществе, в технике), то есть, на науку кибернетику. Педагогика знает пример такого переноса – адаптивно-развивающую модель образования в школе, доказавшую свою результативность, как образовательную, так и здоровьесберегающую.

Модель основана на универсальных природосообразных принципах самоуправления в самоорганизующихся системах, которые имеют общесистемный характер. Доказано, что использование этих принципов для социального управления образованием – организации образовательного процесса и образовательной среды – позволяет обеспечивать образовательной системе режим устойчивого функционирования, оптимизировать процесс формирования субъектов образования, повышать ресурсы их адаптации к окружающей социоприродной среде и компенсации дефектов

развития, контролировать качество образовательной среды. Причины таких эффектов связаны с оптимизацией социального управления путем устранения его конфликта с управлением в живых системах. Наличие такого конфликта приводит к низкой эргономичности образовательного процесса, невысокой результативности коррекционных мероприятий, ухудшению состояния здоровья обучающихся.

Общесистемные принципы управления одинаковы для любых сложных самоорганизующихся систем, независимо от их материального носителя – биологического, социального и даже технического. Они продуктивно используются в экономике, бизнесе, строительстве, робототехнике для оптимизации управления в разных социальных сферах [3].

Таблица 1. Результаты сопоставления общесистемных принципов управления в самоорганизующихся системах и дидактических принципов инклюзивного образования

Дидактические принципы инклюзивного образования	Общесистемные принципы
Принцип наглядности и мультисенсорности	Принцип расширения поля разнообразия (вариативности)
Принцип природосообразности управления образовательным процессом и образовательной средой	Принцип двойного управления (регуляции противоречий в живых системах) Принцип «мягкого» управления
Принцип учета зон актуального и потенциального развития обучающегося (индивидуализации образования)	Принцип саморазвития самоорганизующейся системы
Принцип опережающей направленности образования	Принцип акцептора результата деятельности
Принцип педагогического оптимизма	Принцип «мягкого» управления
Принцип субъектности (формирования субъектов образования)	Принцип поисковой активности любой саморазвивающейся системы
Принцип компенсации («сам дефект создает стимулы для выработки компенсаций» (У. Штерн, А. Адлер, Л.С. Выготский))	Принцип обратных связей
Принцип комплексности воздействий (на телесно-физиологические, эмоциональные, познавательные и интеллектуальные и духовно-нравственные стороны активности ребенка)	Принцип разнообразия связей в системе
Принцип связи традиций и инноваций	Принцип преемственности

Однако недостаточно взять эти принципы и механически перенести в образовательное пространство. Они требуют педагогической адаптации и сопоставления с дидактическими принципами, разработанными педагогикой. Такие действия

позволили выявить в дидактических принципах инклюзивного образования характеристики, являющиеся общесистемными, универсальными, приоритетными, уточнить содержание дидактических принципов с точки зрения общесистемных закономерностей и даже внести в них новые контексты.

Был проведен сопоставительный анализ дидактических принципов инклюзивного образования [1] и общесистемных принципов. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Анализ показывает, что общесистемные принципы не противостоят дидактическим, но позволяют уточнить их содержание, выявить новые значения и акценты.

Например, принцип наглядности и мультисенсорности предъявления учебного материала представляется частным случаем общесистемного принципа расширения поля разнообразия (вариативности), что позволяет обсуждать принцип диверсификации образовательного процесса в целом, который применим и к организации общения, и к источникам отбора содержания, и к педагогическим методам и приемам работы (например, способам делать замечания детям, способам организации их видов деятельности и т.д.)

Сопоставление дидактических принципов инклюзивного образования с общесистемными принципами управления в самоорганизующихся системах приводит к их уточнению, дополнению, выявлению новых значений и придает им адаптивно-развивающую направленность, которая позволяет:

- адаптировать образовательный процесс и образовательную среду к ребенку и ребенка к ним (снижать противопоставленность (противоречия) принципов управления образованием ребенка со стороны образовательной системы, с одной стороны, и принципов самоуправления образовательной активности ребенка со стороны его нервно-психической сферы, с другой стороны);
- разносторонне развивать субъектность ребенка (развивать все уровни самоуправления ребенка (психоэмоциональный, интеллектуальный, личностный, социокультурный);
- оптимизировать процессы самокомпенсации дефектов,
- развивать ресурсы биологической и социокультурной адаптации ребенка к окружающей среде (образовательной, коммуникативной, игровой).

Применение принципов адаптивно-развивающей направленности управления позволяет ориентировать образовательную организацию на потребности каждого обучающегося. Адаптация образовательной организации к детям с разными образовательными потребностями и адаптация детей к образовательной организации реализуется через целостность принципов управления по горизонтали и вертикали, диверсификацию образования, гибкость организации обучения, комплексность воздействий, связь традиций и инноваций и др., что соответствуют общесистемным принци-

пам управления («мягкое управление», «двойное управление функций», расширение поля разнообразия, опережающее прогнозирование, обратные связи и другие)

В МБДОУ Детский сад № 186 с опорой на адаптивно – развивающую направленность управления разрабатывается педагогическое обеспечение инклюзивного образования, которое включает уточнение его дидактических принципов, модель организации инклюзивного образования, начиная с младшего дошкольного возраста, в том числе обучающихся из семей из группы риска по социальному показателю, детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, нормативно развивающиеся воспитанники, а также критерии мониторинга результатов ее реализации [8,9].

В ходе работы реализуется цель создания целостной (на единых принципах) системы управления образовательным процессом, образовательной средой и связями с социокультурным окружением, направленной на снижение конфликтов социального управления и управления в природных системах на уровне обучающего, как биологического и как социального существа.

Модель организации инклюзивного образования дошкольников имеет структурно-функциональную и динамическую организацию и включает блоки: диагностический, поисково-вариативный, практико-действенный и аналитический.

Диагностический блок, направленный на анализ институциональных ресурсов: качественного состава педагогов, наличия помещений, учебно-методического комплекса, локальных актов; изучение образовательных потребностей обучающихся (личностные ресурсы) с учетом комплекса медико-психолого-социальных факторов; анализ средовых ресурсов: архитектурно-планировочные решения, материально-техническое обеспечение образовательного процесса, социокультурного окружения, наличие социальных партнеров (исполнитель – руководитель ОУ, координатор по инклюзии).

Поисково-вариативный блок, направленный на расчет вариантов достижения цели с учетом баланса интересов детей, их возможностей (определение зоны его ближайшего развития) и запросов окружения (семьи, ОУ, общества); выбор рационального и экономичного варианта, адекватного ситуации, включая разработку образовательных программ, имеющих адаптивно-развивающий характер и характеризующихся вариативностью, мультисенсорностью, **природосообразностью**, комплексностью и компенсирующей направленностью с учетом баланса образовательных потребностей обучающихся, их возможностей и запросов окружения (исполнители – воспитатели, специалисты системы сопровождения, члены психолого-педагогических комиссий).

Практико-действенный блок, направленный на организацию инклюзивного образовательного процесса и образовательной среды на единых принципах управления с учетом разноо-

бразия образовательных потребностей обучающихся; реализацию образовательных программ на основе единых дидактических оснований; отслеживание динамики развития ребенка, степени амплификации (присвоения) им образовательных воздействий; конструирование предметно-пространственной среды в соответствии с разнообразием образовательных потребностей обучающихся (исполнители- воспитатели, специалисты системы сопровождения).

Аналитический блок, направленный на анализ эффективности работы; включающий диагностику динамики образовательных потребностей ребенка и составление прогноза такой динамики, корректировку образовательных программ, предметно – пространственной среды, работы с семьей (при необходимости); изучение удовлетворенности родителей результатом образовательного процесса; анализ социокультурных отношений и взаимодействий детей; анализ взаимоотношений образовательной организации с социальными партнерами, их корректировка (исполнители- руководитель ОУ, координатор по инклюзии, воспитатели, специалисты системы сопровождения).

Разработанное педагогическое обеспечение инклюзивного образования дошкольников включает:

- взаимодополнение дидактических принципов общего и специального образования, с выделением их специфики для дошкольного образования;
- теоретическое обоснование адаптивно-развивающей направленности управления образованием детей с разными образовательными потребностями в инклюзивных группах в условиях дошкольной образовательной организации на основе сопоставления дидактических принципов инклюзивного образования с природосообразными принципами управления в самоорганизующихся системах, их уточнения и развития с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста;
- разработку модели организации инклюзивного образования на основе адаптивно-развивающей направленности управления образованием детей с разными образовательными потребностями в инклюзивных группах;
- разработку критериев и показателей реализации модели.

## Литература

1. Ануфриева, Е.А. Проблема целостности дидактических принципов обучения в классах с инклюзией // Непрерывное образование: XXI век. 2019. Вып. 1 (25). URL: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=4467> (дата обращения 04.05.2020)
2. Всемирный доклад по мониторингу образования. URL: <https://ru.unesco.org/gem-report/node/1346>. <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=4467> (дата обращения 04.05.2020)

3. Колесникова Л.И., Дзятковская Е.Н., Долгих В.В., Поляков В.М. Рычкова Л.В. Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников: Монография. – М.: Литерра, 2015. – 176 с.
4. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Учеб. пособие/ Сост. Н.В. Новоторцева: 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: КАРО, 2006. 144 с.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года //Справочная система «Образование». Медиагруппа «Актион – МЦФЭР». URL: <https://vip.1obraz.ru> – (07.11.2019)
6. Саламанская декларация «О принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями» -URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf) -(16.02.2020)
7. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий (к 85-летию со дня рождения В.С. Ильина) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 1 (19). С. 9–18.
8. Сунцова А.С., Костина Н.М. Понятие «особые образовательные потребности» в контексте проблем инклюзивного образования// Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. 535 с.
9. ЮНЕСКО, Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, Париж, ЮНЕСКО, 2005 г. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_rus) (дата обращения: 16.04.2019)

## PEDAGOGICAL SUPPORT OF INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION

Anufrieva E.A.

Institute of education development strategy of Russian academy of education

The article presents the experience of pedagogical support of inclusive education organization for preschool children, which takes into account the educational needs of all children, “typical” and “atypical”. The educational needs of preschoolers in this work are understood as the needs in the conditions necessary for the optimal realization of the actual and potential development opportunities of preschool children. The pedagogical support of inclusive education organization for preschool children is based on the results of comparing the didactic principles of general and special education with each other and with the principles of self-management of self-organizing systems. This made it possible to formulate the principles of inclusive education, concretize, clarify them, reveal a hidden context in them. The model of the organization of inclusive pre-school education is presented. It is based on the developed didactic foundations and includes diagnostic, search-variative, practical and analytical blocks.

**Keywords:** inclusive education, educational needs, didactic principles, system-wide management principles, adaptive development model

## Reference

1. Anufrieva, E.A. The problem of the integrity of didactic principles of teaching in classes with inclusion // *Continuing Education: XXI Century*. 2019. Issue. 1 (25). URL: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=4467> (accessed 04.05.2020)
2. World report on monitoring education. URL: <https://ru.unesco.org/gem-report/node/1346>. <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=4467> (accessed 04.05.2020)
3. Kolesnikova L. I., Dzyatkovskaya E.N., Dolgikh V.V., Polyakov V.M. Rychkova L.V. Adaptive-developing strategy for maintaining the health of schoolchildren: Monograph. – M.: Literra, 2015. – 176 p.
4. Correctional pedagogy and special psychology: Dictionary: Textbook. allowance / Comp. N.V. Novotortseva: 4th ed., Revised. and add. St. Petersburg: KARO, 2006. 144 p.
5. On education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ: adopted by the State Duma on December 21, 2012: approved by the Federation Council on December 26, 2012 // Information System “Education”. Media group “Aktion – ICFER”. URL: <https://vip.1obraz.ru> – (11/07/2019)
6. Salamanca declaration “On principles, policies and practical actions in the field of education of persons with special needs” -URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf) – (16.02. 2020)
7. Sergeev N.K., Serikov V.V. Theory and practice of a holistic pedagogical process: three decades of research (on the 85th birthday of V.S. Ilyin) // *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*. 2007. No. 1 (19). P. 9–18.
8. Suntsova A.S., Kostina N.M. The concept of “special educational needs” in the context of problems of inclusive education // *Inclusive education: the continuity of inclusive culture and practice: a collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference / Ch. ed. S.V. Alekhine. M.: MGPPU, 2017. 535 p.*
9. UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, UNESCO, 2005. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_eng) (accessed 04/16/2019)

# Компоненты речевой компетенции у дошкольников с задержкой психического развития

## **Ларина Людмила Юрьевна,**

ассистент кафедры технологии работы с лицами с особыми потребностями, Псковский государственный университет,  
E-mail: liuda.larina2017@yandex.ru

## **Германова Ольга Евгеньевна,**

старший преподаватель кафедры технологии работы с лицами с особыми потребностями, Псковский государственный университет  
E-mail: oleger60@mail.ru

## **Пашенцева Ксения Алексеевна,**

ассистент кафедры технологии работы с лицами с особыми потребностями, Псковский государственный университет  
E-mail: baboska0608@mail.ru

## **Суворова Евгения Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии работы с лицами с особыми потребностями, Псковский государственный университет  
E-mail: miminopscov@gmail.com

## **Тимофеева Юлия Александровна,**

старший преподаватель кафедры технологии работы с лицами с особыми потребностями, Псковский государственный университет  
E-mail: timofj@mail.ru

В целях изучения сформированности языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции у детей 6–6,5 лет с задержкой психического развития церебрально-органического генеза было проведено исследование. Речевая компетенция изучалась у дошкольников с задержкой психического развития и у детей, посещающих детский сад общеразвивающего вида. Было выделено два взаимосвязанных направления исследования – изучение состояния языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции старших дошкольников с задержкой психического развития: сформированности средств языка и умения применять их в различных ситуациях коммуникации. Разработана методика, включающая один блок экспериментальных заданий и один блок наблюдений за состоянием речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития. Задания первого блока были направлены на выявление сформированности языкового компонента речевой компетенции детей. Второй блок методики позволил исследовать социоязыковой компонент речевой компетенции дошкольников – умение детей применять доступные им языковые средства в четырёх сериях наблюдений. Выявлены особенности языковых средств, их использования и феномены коммуникативного поведения дошкольников с задержкой психического развития. Анализ результатов показал, что у детей с задержкой психического развития отмечалось отставание и качественное своеобразие сформированности и применения освоенных языковых средств в коммуникации.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, речевая компетенция, компоненты речевой компетенции, коммуникация, дошкольники, наблюдения.

Проведенные в специальной психологии и коррекционной педагогике исследования показывают сложность и неоднородность вторичных нарушений развития у детей с задержкой психического развития (ЗПР) (Н.В. Бабкина, Т.А. Власова, Е.Л. Инденбаум, В.В. Ковалёв, И.А. Коробейников, Р.И. Лалаева, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович и др.).

В работах затрагивалась проблема коммуникации и речи у данной категории детей (Н.В. Бабкина, А.Д. Вильшанская, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Е.В. Локтева, В.В. Морозова, Р.Д. Тригер, Е.В. Хорошавина и др.). Отмечалась бедность средств и содержания коммуникации у дошкольников с ЗПР [12], недостаточная целенаправленность и развёрнутость речевого высказывания [1] и др.

Однако не проводилось исследований, направленных на разработку методики изучения речевой компетенции, включающей в себя как языковые средства (языковой компонент), так и способности к их применению в ситуациях общения (социоязыковой компонент) у данной категории детей.

Таким образом, актуальность работы обусловлена противоречием между необходимостью целенаправленного изучения речевой компетенции, выявленными трудностями её формирования у дошкольников с ЗПР и отсутствием специальных методик исследования речевой компетенции.

Цель исследования – изучение сформированности языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции у детей 6–6,5 лет с ЗПР.

При подготовке эксперимента мы отталкивались от научных представлений о этапах освоения языковых средств и умения их использовать в коммуникации (Р.Е. Левина, М.И. Лисина и др.).

В шесть лет ребёнок свободно общается со сверстниками, испытывает потребность в общении с ними, умеет применять речевые средства при отклике и инициации в коммуникации со сверстниками. В указанном возрасте у дошкольников с нормальным развитием сформирована внеситуативно-личностная форма общения. У детей шести лет преобладают познавательные и личностные мотивы, удовлетворяемые при общении с взрослыми. Дошкольники иницируют общение самостоятельно и откликаются на коммуникативные инициативы взрослых в различных ситуациях. Дети контролируют свою речь, замечают и исправляют ошибки [7]. К шести годам у детей сформированы произношение, запас слов, предложения [8].

Исходя из представлений о этапах нормативного развития коммуникации и речи было выде-

лено два взаимосвязанных направления исследования – изучение состояния языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции старших дошкольников с ЗПР: сформированности средств языка и умения применять их в различных ситуациях коммуникации.

При разработке методики проводился анализ исследований, направленных на изучение особенностей речевого развития разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.В. Бабкиной, Г.А. Волковой, В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, Е.С. Слепович, а также И.Д. Конёнковой, В.В. Морозовой, Е.В. Хорошавиной и др.)

Была разработана методика, включающая один блок экспериментальных заданий и один блок наблюдений за состоянием речевой компетенции дошкольников с ЗПР.

Первый блок включал 4 серии заданий, которые были отобраны из методик Г.А. Волковой, В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, а также И.Д. Конёнковой, В.В. Морозовой, М.А. Поваляевой, Е.В. Хорошавиной. Часть заданий модифицировалась и адаптировалась в соответствии с задачами эксперимента и составом участников.

I серия позволила оценить состояние лексической стороны речи: объем активного словаря, освоение различных частей речи (существительных, глаголов, прилагательных и наречий); владение умениями подбирать антоним к прилагательным в контексте; подбирать синонимы к существительным, прилагательным, глаголам; обобщать слова по смыслу; дополнять предложение подходящим по значению словом [4, 5, 9, 11, 13].

II серия заданий была нацелена на оценку сформированности грамматических средств. Изучались умения детей образовывать глаголы с помощью приставок и постфиксов; существительные и прилагательные с помощью суффиксов; согласовывать существительные с прилагательными и количественными числительными; употреблять предложно-падежные конструкции с простыми и сложными предлогами; существительные единственного и множественного числа косвенных падежей с предлогом и без предлога; понимать грамматические структуры, дополнять предложение по смыслу [4, 5, 9, 11, 13].

III серия заданий была направлена на изучение фонетической стороны речи. Проверялось умение детей произносить слова сложной слоговой структуры изолированно, в словосочетаниях и в предложениях; дифференцировать близкие по звучанию фонемы на основе слухопроизносительной дифференциации, в произношении и по представлению; звукопроизношение наиболее часто нарушаемых звуков [2, 4, 5, 9, 11, 13].

Целью заданий IV серии являлось выявление актуального уровня развития связной речи – понимания и самостоятельного продуцирования. Исследовалось умение детей с ЗПР отвечать на вопросы по серии сюжетных картинок, задавать вопросы по сюжетной картинке, отвечать на вопросы по тексту, по сюжетной картинке, составлять

рассказ по серии сюжетных картинок, воспроизводить текст, описывать представленную игрушку, продолжать рассказ по данному началу [3, 4, 5, 9, 11, 13].

Таким образом, задания первого блока были направлены на выявление сформированности языкового компонента речевой компетенции детей.

С помощью заданий второго блока исследовался социоязыковой компонент речевой компетенции дошкольников с ЗПР – умение детей применять доступные им языковые средства в четырёх сериях наблюдений.

В I серии анализировалось и оценивалось умение применять освоенную лексику в процессе совместной со взрослым деятельности; в общении со сверстниками; при рассматривании предмета и действий с ним, когда взрослый не предлагал общение и когда взрослый предлагал общение [8, 10].

II серия была направлена на исследование умения применять освоенные грамматические средства в процессе совместной со взрослым деятельности; в общении со сверстниками; при рассматривании предмета и действий с ним, когда взрослый не предлагал общение и когда взрослый предлагал общение [8, 10].

В III серии выявлялись отношение ребенка к своей речи в коммуникации, внятность речи в общении в процессе совместной со взрослым деятельности; в общении со сверстниками; при рассматривании предмета и действий с ним, когда взрослый не предлагал общение и когда взрослый предлагал общение [8, 10].

IV серия наблюдений направлена на исследование понимания и самостоятельного продуцирования речи в четырёх ситуациях общения: в процессе совместной со взрослым деятельности; в общении со сверстниками; при рассматривании предмета и действий с ним, когда взрослый не предлагал общение и когда взрослый предлагал общение [8, 10].

Таким образом, задания второго блока были направлены на выявление сформированности социоязыкового компонента речевой компетенции детей.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили дошкольники 6–6, 5 лет с ЗПР церебрально-органического генеза. В контрольную группу (КГ) вошли их сверстники, посещающие детский сад общеразвивающего вида. Анализ результатов показал, что у детей с ЗПР выявлено отставание в сформированности и применении языковых средств в коммуникации.

У дошкольников с ЗПР было выявлено отставание в формировании лексических средств речи вне коммуникации. Активный словарь ограничен (у 40% детей) в сравнении со сверстниками КГ (у 8% детей). В словаре 38% дошкольников ЭГ наиболее надёжно освоены существительные и глаголы, чего не наблюдалось в КГ. У 30% детей ЭГ отмечались лексические замены, что у до-

школьников КГ наблюдалось в единичных случаях. Дошкольники ЭГ не могли подобрать ко всем предложенным словам синонимы (20% детей) и антонимы (26% детей) или подбирали неточные синонимы (28% детей) и неточные антонимы (18% дошкольников). В КГ трудности при подборе синонимов и антонимов отмечались в редких случаях. 40% детей с ЗПР не могли правильно завершить предложение по смыслу, чего не отмечалось у детей КГ.

У детей с ЗПР были выявлены недостатки грамматических средств речи вне коммуникации. Нарушения построения грамматической конструкции фразы отмечались у трети детей с ЗПР (у 34% дошкольников), в то время как в КГ этого не наблюдалось. У детей ЭГ выявлены пропуски предлогов (у 18% детей) и замены предлогов (у 20% дошкольников) во фразе, в КГ в единичных случаях наблюдались замены предлогов. В ЭГ выявлено неправильное согласование числительных с существительными (у 42% детей), что также отмечалось в КГ у 22% дошкольников. В ЭГ выявлены ошибки при образовании глаголов с приставками (у 22% детей), которые не отмечались в КГ. Употребление существительных косвенного падежа с неправильными окончаниями выявлено у 46% детей ЭГ и у 12% дошкольников КГ. 48% детей с ЗПР допускали ошибки в образовании существительных и прилагательных, что не встречалось в КГ.

Вне коммуникации дошкольники с ЗПР показали недостатки фонетических средств речи. У 50% детей ЭГ неправильное произношение звуков (замены, смешения, пропуски, искажения звуков позднего онтогенеза [с, з, ш, ж, ч, щ, р, л]), у КГ нарушения произношения звуков (смешения и замены звуков) у 12% детей. У 64% дошкольников с ЗПР трудности дифференциации фонетически близких звуков, что в КГ наблюдалось у 14% детей. Отмечались пропуски слогов (у 4 дошкольников с ЗПР) и перестановки слогов (у 26% детей с ЗПР). У дошкольников КГ в единичных случаях выявлены перестановки слогов.

У детей с ЗПР при исследовании понимания и самостоятельного продуцирования речи вне коммуникации отмечалось неумение задавать вопросы (у 66% дошкольников), что в КГ наблюдалось в единичных случаях. У 32% детей ЭГ отмечались нарушения понимания инструкций экспериментатора, что не наблюдалось в КГ. 32% детей с ЗПР дали неточные ответы на вопросы, что в КГ отмечалось в единичных случаях. Рассказы дошкольников ЭГ неполные (у 42% детей), непоследовательные (у 40% детей), несвязные (у 38% детей), с аграмматизмами (у 48% детей). В рассказах дошкольников КГ в некоторых случаях отмечались нарушения связности (у 12% детей) и аграмматизмы (у 8% детей).

У дошкольников с ЗПР были выявлены недостатки освоенных языковых средств в коммуникации. При инициации общения со взрослым в процессе рассматривания предметов у детей ЭГ отме-

чались трудности общения. В большинстве случаев было явным желание ребенка с ЗПР проявить инициативу в коммуникации со взрослым, но она сдерживалась или гасла (у 62% детей). Инициатива в коммуникации у 22% детей ЭГ зависела от степени близости собеседника, что в КГ наблюдалось в единичных случаях. Дошкольники КГ легко инициировали общение со взрослым. Дети с ЗПР испытывали трудности в поддержании разговора со взрослыми, что у дошкольников КГ наблюдалось в единичных случаях. В отклике дети ЭГ использовали короткий прямой ответ (60% дошкольников) или уходили от основной линии разговора (54% детей). У дошкольников с ЗПР попытки развернутого отклика на коммуникативную инициативу взрослого (у 60% детей) оборачивались коммуникативной неудачей. Дети КГ легко откликались на инициативу сверстников и взрослых в коммуникации при рассматривании предметов, давали развернутые ответы на вопросы. Дошкольники с ЗПР в деятельности испытывали трудности в использовании языковых средств (52% детей). Дошкольники КГ легко откликались на инициативу взрослого в деятельности, допускали единичные ошибки в использовании языковых средств в указанной ситуации общения. У детей с ЗПР отмечалось нежелание исправлять ошибки в речи и использовать помощь взрослого (у 64% детей), что в КГ наблюдалось в редких случаях. Дошкольникам ЭГ было сложно инициировать коммуникацию со сверстниками (80% детей) и поддерживать разговор (58% дошкольников), что в единичных случаях наблюдалось и в КГ.

У 84% детей ЭГ в коммуникации наблюдались паузы в речи, после которых часть детей подбирали нужное слово (34% дошкольников), а другие дети не могли продолжить общение (50% дошкольников). У 62% детей с ЗПР выявлены лексические замены, из которых 20% детей допускали оправданные замены и у 42% дошкольников выявлены неоправданные замены. В КГ неоправданные лексические замены отмечались у 30% детей. У дошкольников с ЗПР наблюдались нарушения согласования прилагательных и существительных (у 30% детей), чего в КГ не наблюдалось. У детей ЭГ в коммуникации выявлены нарушения согласования существительных и числительных (у 56% дошкольников), что в КГ наблюдалось в единичных случаях. 58% детей с ЗПР в коммуникации употребляли неправильные окончания существительных косвенных падежей, что в речи дошкольников КГ отмечалось у 20% детей. В ситуациях общения у дошкольников ЭГ наблюдалось употребление неправильных окончаний существительных именительного падежа множественного числа (у 26% детей), чего не отмечалось в КГ. Дети с ЗПР в коммуникации пропускали и заменяли предлоги (68% дошкольников), заменяли суффиксы существительных (24% детей), что не наблюдалось в КГ. У дошкольников с ЗПР выявлено, что большее количество ошибок в произношении (замены, пропуски, смешения, искажения звуков)

дети допускали в коммуникации со сверстниками (у 84% детей). При общении дошкольников с ЗПР в деятельности со взрослым они успешнее использовали фонетические средства (нарушения произношения у 52% детей), чем в других ситуациях общения. В КГ у детей в редких случаях отмечалось примерно одинаковое количество произносительных ошибок (смещения и замены звуков) в ситуациях общения со взрослыми и сверстниками. Пропуски слогов в коммуникации отмечались у 12% детей ЭГ, перестановки слогов выявлены у 28% детей с ЗПР. В КГ нарушения слоговой структуры слов в коммуникации отмечались в единичных случаях. Дошкольники с ЗПР не использовали интонацию для передачи смысловых оттенков и выражения собственного отношения к сказанному (52% детей), что в КГ наблюдалось в редких случаях (у 12% дошкольников). В общении со сверстниками речь детей ЭГ отличалась большей интонационной выразительностью, чем при общении со взрослым (у 44% детей), что у дошкольников КГ наблюдалось в единичных случаях. У дошкольников с ЗПР в коммуникации отмечались нарушения связности (у 60% детей) и искажённое понимание обращённой речи (у 28% детей). В КГ указанные недостатки речи отмечались в единичных случаях.

Были выявлены следующие феномены коммуникативного поведения дошкольников с ЗПР: нетерпеливость, раздражительность (у 82% детей), которые проявлялись при возникновении трудностей в коммуникации; уход от основной линии разговора (у 54% детей).

В КГ 48% детей продемонстрировали сформированность языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции, что в группе детей с ЗПР не отмечалось ни у одного ребёнка.

Таким образом, дошкольники с ЗПР имеют количественные и качественные особенности языковых средств и их применения в коммуникации. У них выявлены особые образовательные потребности в формировании речевой компетенции. Современная система коррекционного образования не в полной мере обеспечивает указанные потребности данной категории детей. Необходима методика формирования как языкового, так и социоязыкового компонентов речевой компетенции дошкольников с ЗПР.

## Литература

1. Бабкина, Н.В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям // Педагогика и психология образования, 2016. – С. 100–110.
2. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АР-КТИ, 2004. – 168 с.

4. Конёнкова, И.Д. Обследование речи детей с задержкой психического развития. – М.: Гном и Д, 2005. – 80 с.
5. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М.: Наука-Питер, 2006. – 102 с.
6. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 148 с.
7. Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная педагогика. – 1967. – Вып. 2 (122). – С. 121–130.
8. Лисина, М.И. Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии: Сборник научных трудов / Под ред. М.И. Лисиной. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. – С. 3–32.
9. Морозова, В.В. Дифференцированный подход в процессе коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Морозова Виктория Владимировна. – СПб., 2011. – 309 с.
10. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
11. Повалыева, М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 448 с.
12. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Народная Асвета, 1989. – 64 с.
13. Хорошавина, Е.В. Формирование средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Хорошавина Екатерина Владимировна. – М., 2014. – 239 с.

## COMPONENTS OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH COMPETENCE WITH MENTAL RETARDATION

Larina L.U., Germanova O.E., Pashentseva K.A., Suvorova Ye.A., Timofeeva Yu.A.  
Pskov state University

In order to study the formation of language and socio-linguistic components of speech competence in children 6–6,5 years of age with mental retardation, a study was conducted. Speech competence was studied in preschool children with delay of mental development and the children attending the kindergarten of the combined kind. Two interrelated areas of research were identified: the study of the state of language and socio-linguistic components of speech competence of older preschoolers with mental retardation: the formation of language tools and the ability to use them in various communication situations. A method has been developed that includes one block of experimental tasks and one block of observations on the state of speech competence of preschool children with mental retardation. The tasks of the first block were aimed at identifying the formation of the language component of children's speech competence. The second block of the method allowed us to study the socio-linguistic component of speech competence of preschool children – the ability of children to use the language tools available to them in four series of observations. Features of language means, their use and phenomena of communicative behavior of preschool children with mental retardation are revealed. The analysis of the results showed that children with mental retardation had a lag and a qualitative peculiarity in the formation and application of the mastered language means in communication.

**Keywords:** mental retardation, speech competence, components of speech competence, communication, preschoolers, observations.

## References

1. Babkina, N.V. Readiness of children with mental retardation to study at school: from diagnostics to special educational needs // *Pedagogy and psychology of education*, 2016, Pp. 100–110.
2. Volkova, G.A. *Methods of examination of speech disorders in children*. Saint Petersburg: Herzen state University, 1993, 45 p.
3. Glukhov V.P. *Formation of coherent speech of preschool children with General underdevelopment of speech*. – 2nd ed., IS-PR. and add. – M.: ARKTI, 2004. – 168 p.
4. Konenkova, I.D. *Examination of speech of children with mental retardation*. – M.: Gnom I D, 2005. – 80 p.
5. Lalayeva R.I. *Methods of psycholinguistic research of oral speech disorders in children*. – Moscow: Nauka-Piter, 2006. – 102 p.
6. Lebedinsky, V.V. *Violations of mental development*. – Moscow: Moscow University Press, 1985. – 148 p.
7. Levina R.E. *Pedagogical questions of speech pathology in children* // *Special pedagogy*. – 1967. – Issue 2 (122). – P. 121–130.
8. Lisina, M.I. *Communication of children with adults and peers: General and different* // *Research on the problems of age and educational psychology: Collection of scientific papers* / Edited by M.I. Lisina, Moscow: research Institute of General pedagogy of the APN of the USSR, 1980, Pp. 3–32.
9. Morozova, V.V. *Differentiated approach in the process of correction of speech disorders in preschool children with delayed mental development of cerebral organic Genesis: dis. ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.03* / Victoria Morozova. Saint Petersburg, 2011, 309 p.
10. *Communication and speech: development of speech in children in communication with adults* / ed. by M.I. Lisina. – Moscow: Pedagogika, 1985. – 208 p.
11. Povalyaeva, M.A. *Handbook of speech therapists*. – Rostov-on-don: Phoenix, 2002. – 448 p.
12. Slepovich, E.S. *Formation of speech in preschool children with delayed mental development*. – M.: Narodnaya Asveta, 1989. – 64 p.
13. Khoroshavina, E.V. *Formation of means of verbal communication in children of preschool age with speech and language disorders: dis. ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.03* / Ekaterina Khoroshavina. – M., 2014. – 239 p.

## Глаголы интеллектуальной деятельности в текстах русских и английских народных сказок

### Реймбаева Нафиса,

студент, кафедра русской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: nafisa.2014@inbox.ru

### Мырадова Эджегул,

студент, кафедра русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: ejegulmyradowa@mail.ru

### Якубов Алымердан,

студент, кафедра германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: alymerdan07@mail.ru

### Дорджиева Калерия Валерьевна,

студент, кафедра германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: kaleriyado@mail.ru

### Джумамурадова Лейла,

студент, кафедра русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: dzhumamuradova93@mail.ru

Настоящая статья посвящена исследованию функционирования глаголов интеллектуальной деятельности в текстах русских и английских народных сказок. В системе частей речи языка глаголы занимают важное место, обозначая состояния или действия предметов. В языке глагол характеризуется наличием семантической ёмкости, а в совокупности собственных категорий и форм он является одной из самых сложных для изучения частей речи. Эти причины обуславливают повышенный интерес к глаголу как объекту научного исследования на различном материале. К глаголам интеллектуальной деятельности в рамках настоящего исследования были отнесены те глаголы, которые обозначают процессы воображения, мышления, представления.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью углубления и расширения представлений об особенностях глагольной лексики, относящейся к различным лексико-семантическим группам, в сказочном тексте. Объект данного исследования представляют глаголы интеллектуальной деятельности в текстах русских и английских народных сказок. Предметом исследования являются общие и специфические особенности функционирования глаголов интеллектуальной деятельности в текстах русских и английских народных сказок. В качестве практического материала настоящей статьи выступили тексты русских народных сказок «Елена премудрая», «Волк и коза», «Журавль и цапля», «Маша и Медведь», «Иван-царевич и серый волк», а также тексты английских народных сказок «Earl mar's daughter», «Fairy ointment», «Johnny-cake», «Master of all masters».

**Ключевые слова:** народная сказка, фольклор, глагол, лексико-семантическая группа глаголов, глаголы интеллектуальной деятельности, семантика глагола.

Сказки являются важной частью жизни каждого человека на протяжении многих веков. Они представляют собой часть фольклора, который всегда находился в сфере пристального внимания этнографов, историков, языковедов и литературоведов [5, с. 63].

«Большой толковый словарь» С.А. Кузнецова определяет сказку как «повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях, с участием волшебных, фантастических сил» [3, с. 112].

В словаре С.И. Ожегова сказка определяется как «повествовательное, народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, с участием волшебных, фантастических сил» [4, с. 395].

К глаголам интеллектуальной деятельности были отнесены все глаголы, обозначающие процессы мышления, воображения, представления. К ним в рамках исследования была отнесена небольшая часть глаголов.

Рассмотрим функционирование глаголов интеллектуальной деятельности в текстах русских народных сказок:

#### думать:

«... **думает** солдат...» («Елена Премудрая»);

«**Думала** она, **думала**...» («Маша и Медведь»)

Глагол «думать» имеет значение «мыслить, размышлять, доходить своим умом, судить, заключать про себя» [2, с. 117].

#### учить:

«... по очереди и **учить** их разным мудростям» («Елена Премудрая»)

Определяя семантику глагола «учить», приходим к толкованию: «наставлять, обучать, научать, преподавать что, передавать знание, умение своё другому» [Там же, с. 597].

Лексико-семантическая группа глаголов интеллектуальной деятельности в большем количестве представлена глаголами совершенного вида с приставками:

#### признать:

«Козлятки не **признали** волчьего голоса...» («Волк и коза»)

Глагол «признать» в данном случае имеет одно из значений глагола «узнать»: «обнаружить в ком-чём-нибудь знакомого, знакомое» [4, с. 523].

#### узнать:

«Как **узнала** коза о своей беде...» («Волк и коза»);

«... она тотчас бы тебя **узнала**...» («Елена Премудрая»)

В двух приведённых примерах глагол «узнать» имеет два разных значения.

Во втором примере оно совпадает со значением глагола «признать», рассмотренным выше, а в первом соответствует толкованию: «получить какие-нибудь сведения, знания о чём-нибудь» [4, с. 523].

раздуматься:

«... заплакал горькими слезами и **раздумался**...» («Елена Премудрая»)

Семантика глагола «раздуматься» полностью совпадает с семантикой глагола «задуматься»: «предаться размышлениям, погрузиться в свои мысли» [Там же, с. 154].

задумать:

«... и **задумал** он жениться» («Журавль и цапля»)

Значение глагола «задумать» совпадает со значением глагола «вздумать».

задуматься:

«... солдат ... **задумался**-закручинился» («Елена Премудрая»)

Если же рассматривать однокоренной возвратный глагол «задуматься», то значение будет несколько иным: «предаться размышлениям, погрузиться в свои мысли» [2, с. 128].

Глаголы несовершенного вида с приставками встречаются в исследуемом материале крайне редко, например:

запоминать:

«... Иван-царевич, **запоминай**...» («Иван-царевич и серый волк»)

Глагол «запоминать» имеет значение «помнить, памятовать, удерживать в памяти» [Там же, с. 519].

Приведённые примеры показывают, что глаголы интеллектуальной деятельности в текстах русских народных сказок не отличаются большим разнообразием и не являются частотными. При этом наиболее часто в текстах встречаются глаголы совершенного вида с приставками.

Для текстов русских народных сказок характерно употребление глаголов, которые в текстах других функциональных стилей практически не употребляются. Речь идёт о глаголах *вздумать, задумать, взгадать, раздуматься*, имеющих разговорную окраску.

Обратимся к функционированию глаголов интеллектуальной деятельности в текстах английских народных сказок:

to know:

«*My name is Florentine, and my mother is a queen, aye, and more than a queen, for she **knows** many a magic spell, and because I would not do as she wished she turned me into a dove by day, but at night her spells lose their power and I become a man again...*» («Earl mar's daughter»).

В данном случае глагол «to know» употребляется в значении «обладать определёнными знаниями относительно чего-либо» [1, с. 172]. Речь идёт о знании волшебных заклинаний и умении их применять.

to help wondering:

«*But she couldn't **help wondering** what it was for, as she had never seen such a thing done before*» («Fairy ointment»).

В приведённом примере глагол «to help wondering» означает «задаваться вопросом» [Там же, с. 132]. В данном случае речь идёт о том, что героиня сказки не задумалась о необходимости определённых действий.

to see:

«*Ye can, can ye?*» growled the bear. «*We'll **see** about that!*» and trotted as fast as his legs could carry him...» («Johnny-cake»).

В данном случае глагол «to see» употребляется в значении «проверить после» (дословно «посмотреть, что будет дальше») [Там же, с. 403]. Иными словами, речь идёт о том, что человек высказывает мысль о том, что его дальнейшие действия будут зависеть от результата определённых событий.

to teach:

«*When she got there, he told her that he had something to teach her, for that in his house he had his own names for things*» («Master of all masters»)

В приведённом примере глагол «to teach» означает «научить» [1, с. 348]. Иными словами, речь идёт о том, что герой сказки передаёт определённые знания героине об известных ему вещах.

Приведённые примеры показывают, что глаголы интеллектуальной деятельности в текстах английских народных сказок также не отличаются разнообразием, однако в тех или иных контекстах приобретают нетипичное для них значение, осуществляется сдвиг семантики глагола,

## Литература

1. Винокуров А. Англо-русский, русско-английский словарь. 40 тысяч слов и словосочетаний/ А. Винокуров. – М.: Мартин, 2018. – 512 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка [Текст]/ В.И. Даль – М.: АСТ, 2006. – 567 с.
3. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка [Текст]/ С.А. Кузнецов – СПб.: Норинт, 1998. – 112 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. Стеблин-Каменский М.И. Фольклор и литература СССР [Текст]/ М.И. Стеблин-Каменский – М.: Наука, 1971. – 63 с.

## VERBS OF INTELLECTUAL ACTIVITY IN THE TEXTS OF RUSSIAN AND ENGLISH FOLK TALES

Reyimbaeva N., Myradova E., Yakubov A., Dordzhieva K.V., Dzhumamuradova L. Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

This article is devoted to the study of the functioning of the verbs of intellectual activity in the texts of Russian and English folk tales. In

the system of parts of speech of a language, verbs occupy an important place, indicating the states or actions of objects. In the language a verb is characterized by the presence of semantic capacity, and in the aggregate of its own categories and forms, it is one of the most difficult parts of speech to study. These reasons lead to increased interest in the verb as an object of scientific research on various materials. The verbs of intellectual activity in the framework of this study included those verbs that are designated as the processes of imagination, thinking, and presentation. The relevance of this study is determined by the need to deepen and expand ideas about the features of verb vocabulary related to various lexical and semantic groups in a fairy-tale text. The object of this study is the verbs of intellectual activity in the texts of Russian and English folk tales. The subject of the study is the general and specific features of the functioning of the verbs of intellectual activity in the texts of Russian and English folk tales. The texts of the Russian folk tales "Elena the Wise", "Wolf and Goat", "Crane and Heron", "Masha and Bear", "Ivan-Tsarevich and Gray Wolf", and the texts of the English folk tales "Earl mar's daughter", "Fairy ointment", "Johnny-cake", "Master of all masters".

**Keywords:** folk tale, folklore, verb, lexical-semantic group of verbs, verbs of intellectual activity, semantics of the verb.

#### References

1. Vinokurov A. English-Russian, Russian-English dictionary. 40 thousand words and phrases/ A. Vinokurov. – M.: Martin, 2018. – 512 p.
2. Dal V.I. Explanatory Dictionary of the Russian Language [Text]/ V.I. Dal – M.: AST, 2006. – 567 p.
3. Kuznetsov S.A. Large Explanatory Dictionary of the Russian Language [Text]/ S.A. Kuznetsov – St. Petersburg: Norint, 1998. – 112 p.
4. Ozhegov S.I. Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 words and phraseological expressions/ S.I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova /Russian Academy of Sciences. Russian Language Institute V.V. Vinogradov. – 4th ed., Revised. – M.: Azbukovnik, 1999. – 944 p.
5. Steblin-Kamensky M.I. Folklore and literature of the USSR [Text]/ M.I. Steblin-Kamensky – M.: Nauka, 1971. – 63 p.

# Процесс синхронного перевода с точки зрения когнитивно-динамической концепции

**Балаганов Дмитрий Владимирович,**

кандидат филологических наук, кафедра английского языка (основного), Военный университет Министерства обороны Российской Федерации;  
E-mail: dmitryrus@yandex.ru

Настоящая статья посвящена процессуальным аспектам синхронного перевода. Автор дает его описание с точки зрения когнитивно-динамической концепции. В статье приводится анализ функционирования когнитивных механизмов на различных этапах синхронно-переводческой деятельности. В заключение, автор указывает на необходимость проведения переводчиком анализа ошибок и трудностей, а также способов их устранения для повышения профессиональной надежности переводчика и передачи опыта будущим специалистам.

**Ключевые слова:** синхронный перевод, когнитивный механизм, когнитивно-динамическая концепция, стрессогенный фактор, профессиональная надежность.

## Введение

К настоящему времени существует несколько общих подходов к описанию процесса синхронного перевода. Основные из них заложены в соответствующих моделях данного вида перевода. Перечислим лишь некоторые из них, которые используются многими другими учеными в своих работах: модель усилий Д. Жилия [1], деятельностная модель А.Ф. Ширяева [2], интерпретативная модель Д. Селескович [3], модели Д. Гервера [4], Б. Мозер [5] и другие. В последнее время отечественными учеными также представлялись собственные модели синхронно-переводческой деятельности (например, А.А. Каразия [6], Ж.А. Бейсембаева [7] и другие). Непрерывно привлекающее внимание к синхронному переводу вызвано растущей потребностью в специалистах, способных осуществлять такого рода деятельность. В этом заключается *актуальность* настоящего исследования.

Однако все указанные выше модели отличаются некоторой поверхностностью рассмотрения конкретных элементов процесса перевода. Выдвигаемая нами когнитивно-динамическая концепция позволяет детально продемонстрировать то, как протекает весь процесс и как меняется функционирование когнитивных механизмов в зависимости от того или иного влияния стрессогенных факторов ситуации перевода. Этим обуславливается *новизна* нашего исследования.

Цель исследования – описать процесс синхронного перевода с точки зрения когнитивно-динамической концепции. Для ее достижения нами выполнены следующие *задачи*:

- охарактеризовать деятельность переводчика в преддверии акта синхронного перевода;
- рассмотреть функционирование когнитивных механизмов на начальном этапе синхронного перевода;
- указать на изменения, происходящие в функционировании когнитивных механизмов при росте стрессогенной нагрузки, а также на контрмеры, применяемые переводчиком для адаптации к измененным условиям ситуации перевода;
- отметить процесс самоконтроля и анализа собственной переводческой деятельности со стороны переводчика-синхрониста.

Результаты исследования могут быть использованы при дальнейшем изучении процессуальных аспектов синхронного перевода, а также при организации процесса подготовки синхронно-переводческих кадров.

## Деятельность в преддверии акта синхронного перевода

Подготовка переводчика-синхрониста к акту перевода начинается задолго до начала мероприятия, на котором ему предстоит осуществлять данный вид перевода. По нашему мнению, она ведется по двум основным направлениям: лингвистическому и психологическому. Вся подготовительная деятельность синхронного переводчика направлена на настройку своих когнитивных механизмов для работы в быстро меняющихся условиях ситуации перевода. Поэтому мы рассмотрим предпринимаемые переводчиком шаги в преломлении к когнитивным механизмам синхронного перевода.

К лингвистической подготовке на данном этапе мы относим вопросы, связанные с ознакомлением переводчика с произносительными особенностями оратора (настройка когнитивного механизма восприятия и понимания), уточнением терминологической составляющей мероприятия и возможной интенции ораторов на основе складывающихся тенденций среди представителей соответствующего сообщества (когнитивный механизм обработки информации), постоянным отслеживанием изменений в языковой системе иностранного языка (когнитивный механизм переключения между языками), уточнением стандартных приемов перевода тех или иных лексико-грамматических единиц (когнитивный механизм выбора варианта перевода), тренировкой речевой компрессии (когнитивный механизм вероятностного прогнозирования) и смещения внимания на речь оратора (когнитивный механизм синхронизации).

При подготовке к акту синхронного перевода переводчик изучает по всем возможным каналам (например, по Интернету) предыдущие выступления ораторов, которых ему предстоит переводить, отмечает для себя их произносительные особенности и пытается заранее выработать подход к их восприятию и пониманию.

Для более успешного лингвистического обеспечения мероприятия переводчик проводит встречи с заказчиком для получения предварительных рабочих материалов, содержащих информацию относительно более узкой тематики, используемой при этом терминологии. При необходимости переводчик получает и соответствующие глоссарии, а также список участников мероприятия. Синхронист также проводит анализ (с использованием открытых источников и собственного опыта работа в данной тематической области) возможных интенциональных составляющих для лучшей обработки информации и донесения до реципиента основной мысли оратора.

Переводчик-синхронист постоянно отслеживает изменения в языковой системе иностранного языка. Для этого он использует те или иные печатные и/или онлайн издания, где печатаются материалы как узкотематического характера, так и относящиеся к языку в целом. К их числу мы относим электронные библиотеки художественной ли-

тературы, публицистические и научные источники и так далее. В такого рода изданиях содержится информации о возникших в последнее время лексических единицах (например, covidiot<sup>1</sup> в английском языке), терминологических аббревиатурах (ОМУ<sup>2</sup> вместо ОМП, «верховенство права»<sup>3</sup> вместо «верховенство закона» на русском языке), словообразовательных тенденциях (придание служебным словам глагольных характеристик: okeyed (одобрил), upped (увеличилось)) и так далее.

При подготовке к синхронному переводу переводчик вспоминает и уточняет стандартные приемы тех или иных отличающихся конструкций в двух языках. К примеру, при переводе с русского языка на английский необходимо помнить о расположении главных и второстепенных членов русского предложения в высказывании. Зачастую сначала идут второстепенные члены и только потом главные. Это происходит вследствие актуального членения русского высказывания. Поэтому, при переводе на английский язык второстепенные члены русского предложения становятся главными членами английского предложения. При этом происходит синтаксическая перестройка всего предложения. Например:

Атакам подвергаются многочисленные договоренности в области контроля над вооружениями. – Attacks are delivered on numerous agreements on arms control.

Важным элементом подготовки является тренировка речевой компрессии. Она заключается в опущении незначимой информации. Особенно она важна в синхронном переводе, когда переводчик работает в условиях острого дефицита времени. Примером речевой компрессии может служить перевод русских словосочетаний типа «оказывать помощь»<sup>4</sup>, «осуществлять контроль»<sup>5</sup>, «резолюции, принятые в рамках ООН»<sup>6</sup> и так далее.

Для тренировки смещения внимания на речь оратора (это особенно важно при переводе с иностранного языка на родной) переводчик может использовать параллельное слушание внешней речи и декламацию стихотворения. При этом он старается максимальное внимание уделять речи оратора, а не собственной вербализации заученного.

К психологической подготовке в преддверии акта синхронного перевода мы относим аппаратные и неаппаратные методы воздействия на биоритмы головного мозга. Существующие биорезонансные аппараты предназначены для применения в домашних условиях. Они помогают переводчику-синхронисту на регулярной основе настраивать

<sup>1</sup> Ковидиот – человек, не соблюдающий требования карантина и/или сеющий панику своими действиями. (Здесь и далее – перевод автора).

<sup>2</sup> «Оружие массового уничтожения» вместо принятого ранее «оружие массового поражения» при переводе термина «weapons of mass destruction».

<sup>3</sup> Оригинал – the rule of law.

<sup>4</sup> To help

<sup>5</sup> To control

<sup>6</sup> UN resolutions

нужные для работы биоритмы головного мозга. При этом достигаемый результат имеет долговременный эффект.

Помимо аппаратных методов психологической настройки определенную помощь оказывают и цветоакустические способы воздействия. Они основаны на волновом характере обоих физических явлений (цвета и звука), который помогает настраивать биоритмы головного мозга определенной частоты (подробнее см. [8]). Такие способы являются мобильными и могут применяться, когда переводчик находится в движении (в общественном транспорте, машине). Их эффект (при регулярном использовании) также будет оказывать долговременное воздействие. Длительность психологического эффекта особенно важна при развертывании процесса синхронного перевода, когда переводчик-синхронист сталкивается с различными стрессогенными факторами ситуации перевода.

### **Начальный этап синхронного перевода**

После начала синхронно-переводческой деятельности происходит отождествление поступающей звуковой информации с теми или иными фонемами и морфемами, которые в дальнейшем соединяются в лексемы и сопоставляются с хранящимися в долговременной памяти переводчика эталонами.

На этапе обработки информации распознанные лексемы, в зависимости от их места в предложении, получают частеречную принадлежность и присущие им синтаксическую функцию. Помимо этого переводчик получает начальную информацию относительно замысла высказывания и всей речи оратора с тем, чтобы как можно подробнее донести смысл говорящего до реципиента. На данном отрезке процесса перевода происходит определенное декодирование исходного сообщения.

Одновременно с этими двумя когнитивными механизмами активизируется и механизм переклечения между языками. Уяснив значение и смысловую нагрузку отрезка речи оратора, синхронный переводчик переходит к сопоставлению семантического наполнения исходного сообщения с имеющимися аналогами и/или соответствиями на языке перевода. Происходит определенная интерпретация (семантический перенос) отрезка речи оратора.

После этого переводчик осуществляет поиск возможных лексико-грамматических вариантов передачи семантического наполнения исходного сообщения на языке перевода. Определенное предположение относительно тех или иных вариантов делается переводчиком-синхронистом сразу после уяснения смысла отрезка речи оратора. При этом происходит корректировка варианта перевода с учетом норм языка перевода. В дальнейшем переводчик вербализирует его на языке перевода.

С момента поступления первоначальной звуковой информации и до выбора варианта перево-

да функционирует когнитивный механизм вероятностного прогнозирования. Он помогает делать предположение, основываясь на имеющихся у переводчика лингвистических и экстралингвистических данных, о возможном завершении отрезка речи оратора, а также о его интенции.

Весь процесс синхронного перевода обеспечивается функционированием когнитивного механизма синхронизации. Он позволяет контролировать все когнитивные механизмы и смещать активное внимание на тот из них, в работе которого возникли затруднения. В обычных условиях большая часть активного внимания направлена на речь оратора, поскольку она является источником новой информации, необходимой переводчику для осуществления адекватной синхронно-переводческой деятельности.

### **Развертывание синхронно-переводческой деятельности**

При развертывании процесса синхронного перевода синхронный переводчик сталкивается с трудностями различного генеза, которые могут оказывать позитивное или негативное стрессогенное влияние. При этом может возникать измененное состояние языкового сознания, в результате которого переводчик теряет в той или иной степени способность осуществлять переводческую деятельность. Это происходит вследствие разбалансировки в работе когнитивных механизмов.

При возникновении трудностей в понимании оратора переводчик значительное внимание смещает в сторону когнитивного механизма восприятия и понимания, зачастую лишая другие механизмы важного (контролирующего) внимания. В результате этого возникает временной разрыв между восприятием исходного сообщения и вербализацией его перевода, что может резко осложнить восприятие последующего отрезка речи оратора и в конечном итоге привести к потере части информации. Одной из контрмер, нивелирующих негативные последствия такой стрессогенной нагрузки, являются фоновые знания переводчика, опираясь на которые он может восполнить пробелы в понимании и не допустить искажения и/или потери информации. На одних из переговоров нашего министра обороны с его коллегой из Израиля израильтянин часто повторял «Бекавэли», и мой коллега, не зная этого выражения, постоянно его опускал, пока не догадался, что это «Beqaa Valley» (долина Бекаа).

Незнание и/или непонимание определенной часто встречающейся терминологической единицы также имеет негативный стрессогенный характер. В этом случае на помощь переводчику обычно приходит его напарник по кабине синхронного перевода. В противном случае синхронист потеряет существенную информацию при осуществлении перевода. Например, на совещании министров обороны стран-членов АСЕАН часто звучит аббревиатура CoC в контексте Китая. Она означает

«Code of Conduct». Если переводчик не знает, что это «кодекс поведения в Южно-Китайском море», то ему трудно будет ее перевести.

В процессе синхронного перевода, вследствие фактора усталости, когда переводчик-синхронист работает с превышением установленных норм работы, происходит сбой в функционировании когнитивного механизма переключения между языками. Он приводит к межязыковой интерференции, когда синтаксическая и лексическая структура исходного языка копируются на языке перевода. В результате переводчик использует синтаксис, который не применим на языке перевода. К тому же возникают «ложные друзья переводчика» (например, актуальные вопросы – *actual questions*, активизация сотрудничества – *activation of cooperation*). Пример синтаксической коллизии:

В результате появились не подконтрольные правительству организации. – *As a result, appeared non-controlled by the government organizations.*

Однако у переводчика всегда есть возможность провести самокоррекцию, поскольку активное внимание распространяется и на функционирование этого когнитивного механизма.

При выборе варианта перевода важно учитывать нормы языка перевода, которые могут быть нарушены переводчиком при возникновении усталости и/или нарушении в работе других когнитивных механизмов. Приведем следующий пример:

Вот уже пять лет, как мы работаем над созданием вакцины от этого заболевания. – *It is five years since we work on creating a vaccine against this disease.*

В данном примере переводчик допустил две ошибки: грамматическую и лексическую. Вместо «*we work*» следовало употребить «*we have been working*», а для перевода «создать вакцину» – «*to make a vaccine*».

Вследствие усталости и других стрессогенных факторов когнитивный механизм вероятностного прогнозирования также деградирует. Переводчик-синхронист отказывается от его использования в пользу собственных знаний и синтаксиса исходного сообщения. Наряду с этим внимание переводчика, а, следовательно, и весь когнитивный механизм синхронизации начинает давать сбой.

Следует отметить, что психологически подготовленный переводчик обладает большей стрессоустойчивостью и способен работать без перерыва и более длительные отрезки времени. Вообще, отношение к стрессу со стороны переводчика-синхрониста также оказывает существенное влияние на его профессиональную надежность.

## Подведение итогов

По завершении каждого акта синхронного перевода переводчик-синхронист проводит определенный анализ своей деятельности. Результатами этого анализа становятся те шаги, которые необходимо в дальнейшем предпринять переводчику для повышения своей профессиональной надежности.

В лингвистическом плане – это постоянное совершенствование знания рабочих языков, отслеживание в них современных тенденций употребления, новых лексико-грамматических форм, непрерывающаяся тренировка приемов перевода стандартных и вновь возникающих языковых структур.

В экстралингвистическом плане – это осведомленность относительно текущих тенденций как в тематической области, так и в мире в целом; отслеживание особенностей произношения тех или иных персоналий, работа по переводу которых, в принципе, возможна.

В психологическом плане – это повышение стрессоустойчивости психики переводчика и когнитивных механизмов синхронного перевода, происходящие при помощи аппаратных и неаппаратных способов индукции необходимых для работы биоритмов головного мозга.

Важной составляющей в подведении итогов работы переводчика-синхрониста является преподавательская деятельность, направленная на передачу собственного опыта обучаемым. Это происходит за счет анализа трудностей и ошибок, а также способов их преодоления и синтеза некоторого нового знания, которое будет готовить новых специалистов в области синхронного перевода к работе в быстро меняющихся условиях ситуации перевода.

## Выводы

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. В преддверии акта синхронного перевода переводчик-синхронист проводит всестороннюю подготовку, направленную на калибровку когнитивных механизмов для работы в быстро меняющихся условиях ситуации перевода, которые зачастую носят негативный стрессогенный характер.
2. На начальном этапе синхронного перевода когнитивные механизмы обеспечивают взаимное функционирование за счет качественной преднастройки, проведенной переводчиком до начала работы.
3. При развертывании синхронно-переводческой деятельности на когнитивные механизмы оказывают влияние те или иные стрессогенные факторы, что может привести к их разбалансировке и утрате переводчиком способности осуществлять качественный перевод. Основная задача переводчика – это оперативно реагировать на возникающие трудности с целью адаптации к новым условиям и восстановления бесперебойного функционирования когнитивных механизмов.
4. Анализ трудностей и ошибок, а также способов их устранения имеет важное значение для повышения профессиональной надежности переводчика-синхрониста и передачи его опыта будущим поколениям специалистов в области синхронного перевода.

## Заключение

Проведенное нами исследование процесса синхронного перевода с точки зрения когнитивно-динамической концепции позволило детально проследить то, как разворачивается синхронно-переводческая деятельность, как функционируют когнитивные механизмы данного вида устного перевода на разных этапах, а также какие шаги необходимо предпринять переводчику для повышения собственной профессиональной надежности.

Когнитивно-динамический подход позволяет проследить гибкость когнитивных механизмов синхронного перевода, необходимую для бесперебойной и адекватной передачи поступающей звуковой информации на языке перевода. Однако существует вопрос, касающийся влияния степени гибкости когнитивных механизмов на адекватность самого синхронного перевода. Другими словами, в какой мере применяемые переводчиком приемы и стратегии меняют (сохраняют) смысловое и интенциональное наполнение исходного сообщения. Этот вопрос требует дополнительного изучения.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы для дальнейшего теоретического исследования вопросов, связанных с синхронным переводом. Также, они могут быть учтены при организации образовательного процесса по подготовке синхронных переводчиков как в рамках основных образовательных программ, так и программ дополнительного образования.

## Литература

1. Gile D. (1995). Basic concepts and models for interpreter and translator training. Amsterdam: John Benjamins. 274 p.
2. Ширяев А.Ф. **Синхронный перевод. Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода.** – М.: Воениздат, 1979. 183 с.
3. Selescovitch D. (2002). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* / D. Selescovitch, M. Lederer. – Paris: Didier Erudion. 288 p.
4. Gerver D. (1976). *Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model // Translation. Application and Research.* New York: Gardner Press, 1976. P. 165–207.
5. Moser B. (1978). *Simultaneous Interpretation: a Hypothetical Model and its Practical Application // Language Interpretation and Communication.* New York and London: Plenum Press. P. 353–368.
6. Каразия А.А. К вопросу создания модели синхронного перевода // Гуманитарные, социально-экономические и общественные на-

уки, Т. 3. № 11. Краснодар: Наука и образование, 2015. С. 219–221.

7. Бейсембаева Ж.А., Сарманова Ж.С. Моделирование процесса синхронного перевода: традиционные и современные подходы // Актуальные вопросы модернизации российского образования. Материалы Международного электронного симпозиума. Махачкала, 2015. С. 55–62.
8. Балаганов Д.В. Цветовое воздействие как фактор при осуществлении психологической подготовки синхронных переводчиков // «Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода»: сборник статей II международной научной междисциплинарной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / науч. ред. Н.Л. Соколова. М.: РУДН, 2015. С. 198–209.

## SIMULTANEOUS INTERPRETATION PROCESS FROM COGNITIVE DYNAMIC CONCEPT POINT OF VIEW

Balaganov D.V.

Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation

This article is dedicated to the procedural aspects of the simultaneous interpretation. The author gives its description from the point of view of the cognitive dynamic concept. The article provides analysis of the functioning of the cognitive mechanisms at various stages of the simultaneous interpretation activity. In conclusion, the author points out to the necessity of analyzing the mistakes and difficulties as well as the ways to overcome them in order to improve his/her professional reliability and to transfer the experience to future experts in this field.

**Keywords:** simultaneous interpretation, cognitive mechanism, cognitive dynamic concept, stress factor, professional reliability.

## References

1. Gile D. (1995). Basic concepts and models for interpreter and translator training. Amsterdam: John Benjamins. 274 p.
2. Shiryayev A.F. Simultaneous translation. Activities of a simultaneous translator and methods of teaching simultaneous translation. – M.: Military Publishing, 1979. 183 p.
3. Selescovitch D. (2002). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* / D. Selescovitch, M. Lederer. – Paris: Didier Erudion. 288 p.
4. Gerver D. (1976). *Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model // Translation. Application and Research.* New York: Gardner Press, 1976. P. 165–207.
5. Moser B. (1978). *Simultaneous Interpretation: a Hypothetical Model and its Practical Application // Language Interpretation and Communication.* New York and London: Plenum Press. P. 353–368.
6. Karazia A.A. To the question of creating a model of simultaneous translation // Humanitarian, socio-economic and social sciences, Vol. 3. No. 11. Krasnodar: Science and Education, 2015. P. 219–221.
7. Beysembaeva Zh.A., Sarmanova Zh.S. Simulation of the simultaneous translation process: traditional and modern approaches // Actual issues of modernization of Russian education. Materials of the International electronic symposium. Makhachkala, 2015. P. 55–62.
8. Balaganov D.V. Color impact as a factor in the psychological preparation of simultaneous translators // "Functional aspects of intercultural communication and translation problems": a collection of articles of the II international scientific interdisciplinary conference. Moscow, November 19, 2015 / scientific. ed. N.L. Sokolova. M.: RUDN, 2015. P. 198–209.

# Лингвистические способы описания явлений природы (на материале английских художественных произведений XX века)

## Каримова Севара,

студент, кафедра русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: sevarkarimova7@gmail.com;

## Базарова Лейла,

студент, кафедра русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, Россия, Элиста,  
E-mail: leylaramilyevna2411@gmail.com;

## Душамова Шабиби,

студент, кафедра русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, Россия, Элиста,  
E-mail: shabibi1515@mail.ru;

## Игнатъева Евгения Михайловна,

студент, кафедра германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, Россия, Элиста,  
E-mail: i.zhenya99@mail.ru

## Языев Азат,

студент, кафедра германской филологии, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, Россия, Элиста,  
E-mail: azatazy405@gmail.com

Настоящая статья посвящена исследованию лингвистических способов описания явлений природы в английских художественных произведениях XX века. В последние десятилетия проблема лингвистических способов описания различных предметов и явлений в художественном тексте является одной из наиболее привлекательных областей исследования. Способы описания явлений природы помогают глубже понять замысел автора, проследить общие закономерности в построении художественного текста. Образ природы участвует в организации композиции художественного произведения. Усиление интереса к словесному описанию явлений природы обусловлено антропоцентрическим подходом. Это объясняется тем, что изображение образа природы в художественных текстах неизбежно ставит вопрос о взаимосвязи человека с окружающей действительностью и той ролью, которую в данном отношении играет природа.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью углубления и расширения представлений о лингвистических способах описания явлений природы в английских художественных текстах XX века. Объект данного исследования представляют описания явлений природы в английских художественных произведениях XX века. В качестве практического материала выступили такие произведения английской литературы XX века, как романы О. Хаксли «О дивный новый мир», Герберта Уэллса «Освобождённый мир», А. Конан Дойла «Затерянный мир».

**Ключевые слова:** природа, описание, явления природы, художественный текст, английская литература, лексика.

В последние десятилетия проблема лингвистических способов описания различных предметов и явлений в художественном тексте является одной из наиболее привлекательных областей исследования. В качестве практического материала исследования выступили такие произведения английской литературы XX века, как романы О. Хаксли «О дивный новый мир», Герберта Уэллса «Освобождённый мир», А. Конан Дойла «Затерянный мир».

Процессы построения понятийной системы и ономазиологический анализ лексики – изоморфные процессы, в связи с чем определение тематической принадлежности ономазиологического признака наименования является одним из этапов при проведении ономазиологического анализа лексики [5, с. 114].

При составлении одной из классификаций явлений природы взят за основу принцип «сущности» природных явлений. Под «сущностью» понимается «смысл данной вещи, то, что она есть сама по себе, в отличие от всех других вещей и в отличие от изменчивых состояний вещи под влиянием тех или иных обстоятельств» [1, с. 157].

Вслед за Е.С. Кубряковой мы полагаем, «что за каждым словесно мотивированным наименованием – производным – стоит такая цепь суждений, одно из которых обязательно содержит в форме слова коррелят будущей производной единицы» [3, с. 184–185]. Ономазиологический подход по направлению исследования противопоставляется семасиологическому: лишь первый из них включает предмет или явление реальной действительности и исследует воплощение мысли об этом предмете средствами разных языковых уровней [2, с. 52].

Исследование проблем теории словообразования на качественно новом витке научного анализа в значительной степени было стимулировано развитием теории языковых уровней и формированием научного направления, известного в современном языкознании как функциональная грамматика или функционально-семантическая лингвистика [4, с. 53].

Наиболее распространённым лингвистическим способом описания явлений природы в английском художественном тексте XX века является их выражение с помощью простых имён существительных:

### **Snow (снег)**

*В переводе текста: Весь вечер шёл снег.*

### **Rain (дождь)**

*В переводе текста: Для блага пуэбло – чтоб дожди шли и тучнела кукуруза.*

### **Flood (половодье)**

*В переводе текста: А прирусловые валы образуются в половодья несомого водой материала...*

**Wind (ветер)**

*В переводе текста: Погода стала уже портиться; подул с юго-запада ветер, небо заволоклось.*

**Bloom (цветение)**

*В переводе текста: Пора их подкормить для пышного цветения.*

**Fog (туман)**

*В переводе текста: Появился небольшой туман.*

**Dew (роса)**

*В переводе текста: На траву оседала роса.*

**Shower (ливень)**

*В переводе текста: Начался ливень...*

**Frost (мороз, холод, заморозки)**

*В переводе текста: Это был довольно сильный мороз.*

**Storm (буря)**

*В переводе текста: Кажется, буря начинается.*

**Lightning (молния)**

*В переводе текста: Сверкнула молния.*

Стоит обратить внимание на то, что некоторые явления природы, описанные в художественном тексте с помощью имён существительных, использованы в переносном значении:

**Frost (мороз, холод, иней)**

*В переводе текста: ... тишь напрягшегося ожидания, дрожью, мурашками, продирающим морозом (перен.).*

**Hail (град)**

*В переводе текста: Камни сыпались градом (перен.).*

Таким образом, явления природы в английских художественных произведениях XX века могут быть описаны с помощью простых имён существительных **snow, rain, flood, wind, bloom, fog, dew, shower, frost, storm, lightning.**

Ещё одним лингвистическим способом описания явлений природы является их выражение с помощью сложных имён существительных:

**Snowstorm (буран, пурга, вьюга)**

*В переводе текста: Словно опять вьюга началась.*

**Snowfall (снегопад)**

*В переводе текста: Пока не начался снегопад, успеть.*

**Rainbow (радуга)**

*В переводе текста: Когда мир пестрит всеми цветами радугами (перен.).*

Кроме того, явления природы могут быть описаны с помощью словосочетаний, эквивалентных в русском языке именам существительным:

**Leaf fall (листопад)**

*В переводе текста: Это время золотого листопада...*

**Thaw patches (проталины)**

*В переводе текста: Позади нас море ... с проталинами озёр (перен.).*

Таким образом, одним из лингвистических способов описания явлений природы является использование сложных имён существительных и словосочетаний.

Таким образом, самым распространённым лингвистическим способом описания явлений при-

роды в английских художественных текстах XX века является использование простых имён существительных. Чуть более распространённым способом оказалось использование сложных имён существительных и словосочетаний.

**Литература**

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Володина М.Н. Национальное и интернациональное в процессе терминологической номинации. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 112 с.
3. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
4. Полякова Л.В. К особенностям словообразовательной номинации// Номинативный аспект лингвистических единиц. Материалы межвуз. науч.-пр. конференции филологов/ Отв. ред. Р.М. Бирюкевич. – Балашов, 1991. – С. 50–55.
5. Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира// Вопр. языкознания. № 6. – 1994. – С. 110–122.

**LINGUISTIC METHODS DESCRIPTION OF NATURAL PHENOMENA (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH ARTWORKS OF THE XX CENTURY)**

Karimova S., Bazarova L., Dushamova Sh., Ignatieva E.M., Yazyev A.  
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

This article is devoted to the study of linguistic methods of describing natural phenomena in English works of art of the 20th century. In recent decades, the problem of linguistic methods for describing various objects and phenomena in a literary text is one of the most attractive areas of research. The methods of describing natural phenomena help to better understand the author's intention, to trace the general patterns in the construction of a literary text. The image of nature is involved in organizing the composition of an artwork. The growing interest in the verbal description of natural phenomena is due to the anthropocentric approach. This is due to the fact that the image of the nature in literary texts inevitably raises the question of the relationship of man with the surrounding reality and the role that nature plays in this regard.

The relevance of this study is determined by the need to deepen and expand ideas about linguistic methods of describing natural phenomena in English literary texts of the 20th century. The object of this study is the description of natural phenomena in English works of art of the 20th century. Practical material was made by such works of English literature of the 20th century as the novels by O. Huxley "Brave New World", Herbert Wells "World set free", A. Conan Doyle "The Lost World".

**Keywords:** nature, description, natural phenomena, literary text, English literature, vocabulary.

**References**

1. Arnold I.V. Stylistics of modern English. – M.: Education, 1990. – 300 p.
2. Volodina M.N. National and international in the process of terminological nomination. – M.: Publishing House of Moscow State University, 1993. – 112 p.
3. Kubryakova E.S. The human factor in language: language and speech. – M.: Nauka, 1991. – 240 p.
4. Polyakova L.V. To the features of the word-formation nomination// Nominative aspect of linguistic units. Inter-university materials. scientific conference of philologists/ Resp. ed. R.M. Biryukevich. – Balashov, 1991. – P. 50–55.
5. Pochepstov O.G. Linguistic mentality: a way of representing the world// Voпр. linguistics. No. 6. – 1994. – P. 110–122.

# О художественных особенностях последнего романа Э. Хемингуэя «Райский сад»

**Мурза Александра Борисовна,**

к.филол.н., доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
E-mail: murzatanya@mail.ru

Автор пытается выявить новые особенности стиля Э. Хемингуэя в его последнем романе «Райский сад». В статье говорится как о развитии некоторых отличительных черт художественной формы, свойственных более ранним произведениям писателя, так и о появлении новых приемов художественной выразительности. Предыдущие романы и рассказы писателя наполнены бурными и трагическими событиями, герои действуют в критических обстоятельствах, совершают решительные поступки, борются против угрожающей им смертельной опасности. В последнем романе внешнее действие сведено к интимным отношениям главных героев, к тонким колебаниям их изощренных, не всегда естественных и понятных читателю чувств. Новая «камерное» содержание требует применения значительно обновленных художественных средств. Увеличивается количество косвенных, завуалированных сообщений и характеристик, насыщаемых тончайшим психологизмом. Изменяется соотношение и роль форм повествования. В отличие от предыдущих романов в данном произведении наибольшее впечатление производит не диалог, а отрывки речи повествователя и внутреннего монолога героя. Сила же их воздействия на читателя в значительной мере определяется содержащимися в них удачными деталями и меткими сравнениями, контрастами пейзажных зарисовок. Таким образом, Хемингуэй продолжает поиски новых художественных приемов, многие из которых свидетельствуют о дальнейшем развитии живого, всегда изменяющегося в соответствии с особенностями содержания, литературного стиля.

**Ключевые слова:** психологический подтекст, лаконизм сообщений, внутренний монолог, речь повествователя, художественное сравнение, выразительная деталь.

Роман «Райский сад» («The Garden of Eden»), так же как роман «Острова в океане», не был закончен Хемингуэем и увидел свет в 1986 году, подготовленный к печати редакторами издательства Скрибнер [1]. Писатель работал над романом с 1946 года до своей кончины, оставив, по свидетельству близких, три его варианта. Издательские редакторы взяли за основу наиболее полный вариант, содержащий 1500 страниц, и сократили его в пять раз.

Американские критики отмечают значительные изменения сюжета, внесенные при подготовке романа к печати. Отсутствуют в опубликованном тексте упоминания двух произведений искусства, одно из которых объясняет название романа, другое – дает толчок изменениям в психике Кэтрин, а оба вместе играют большую роль в развитии отношений действующих лиц и оказывают заметное влияние на движение всей поэтической структуры книги.

Первое – это триптих нидерландского живописца конца 15-го столетия Босха ван Акена, носящий то же название, что и роман. Второе – изваянная Роденом скульптура, связанная своим замыслом с «Метаморфозами» Овидия, и в свою очередь, пробуждающая стремление героини к «перевоспложению».

Каковы же, на наш взгляд, достоинства и недостатки романа «Райский сад»? Что это: попытка еще раз применить приемы ранее накопленного литературного мастерства в их неизменном виде или новый шаг в развитии творчества художника? Чтобы достаточно обоснованно ответить на поставленные вопросы следует хотя бы кратко рассмотреть некоторые стилистические особенности последнего романа Хемингуэя в сравнении с наиболее совершенными его вещами. Хемингуэй сформировался как автор романов и рассказов, наполненных сильными страстями, бурными и трагическими событиями. В его лучших произведениях 20-х – 30-х годов герои действуют в критических обстоятельствах, совершают решительные поступки, борются против угрожающей им смертельной опасности. Жизнь Барнса из романа «И восходит солнце» (в русском переводе «Фiesta», 1926) непоправимо искалечена полученным им на войне ранением. В следующем романе «Прощай, оружие!» (1929) гибель угрожает герою на фронте, во время отступления, а затем настаивает его возлюбленную в мирной Швейцарии, когда, казалось бы, все опасности позади. Смерть присутствует в романе «Иметь и не иметь» (1936), в таких великолепных рассказах Хемингуэя, как

«Убийцы» (1927), «Снега Килиманджаро» (1936), «Недолгое счастье Фрэнсиса Макомбера» (1936). В романе «По ком звонит колокол» (1940) трагически заканчивается не только основное повествование, но и такие его ответвления, как рассказы о судьбе подрывника Кашкина, отряда Эль-Сордо, гибели «чужих партизан». Высокий трагизм содержания произведений определяет динамизм ряда сцен, напряженность всего повествования, позволяет автору вкладывать глубокий, важный смысл в реплики персонажей, замечания повествователя, во многие детали и сравнения.

На примере наиболее удачных романов Хемингуэя указанного периода: «И восходит солнце», «Прощай, оружие!» и «По ком звонит колокол» можно проследить, как складывалась оригинальная форма его произведений, развивались характерные черты литературного стиля, рассчитанного на изображение динамичных событий, связанных с этими событиями переживаний действующих лиц, и всегда точно соответствующего особенностям содержания.

В трех названных романах последовательно возрастает удельный вес обсуждения общественно-значительных вопросов, изображения массовых, эпических сцен, что служит основным двигателем эволюции литературного стиля Хемингуэя. Эта эволюция проявляется в частности в том, что от романа к роману примерно в полтора раза снижается частота применения столь любимых автором косвенных, завуалированных сообщений, различных намеков и недомолвок. Одновременно писатель все больше внимания уделяет таким художественным средствам, как выразительные детали и художественные сравнения. Он находит все новые способы применения этих средств, повышения их воздействия на читателя. Чередование лирических сцен с массовыми, любовных переживаний с обсуждением общественных вопросов, в силу их контраста, усиливает яркость и выразительность обеих частей повествования.

В более поздний период творчества Хемингуэя наблюдается угасание его интереса к общественным вопросам, изображению соответствующих сцен. Основной конфликт в романе «Райский сад» возникает между писателем Дэвидом Берном, не мыслящим свое существование без творчества, и его молодой женой Кэтрин – богатой, красивой и неуравновешенной женщиной, ревнующей мужа к его работе, в минуты раздражения пренебрежительно отзывающейся о его произведениях, оскорбляющей память его отца. Конфликт осложняется болезненным стремлением Кэтрин превратиться в мальчика, юношу, а позже и появлением девушки Мариты, которую Кэтрин также ревнует к мужу и в то же время толкает в его объятия, а после того сама любит не только как подругу или сестру.

Причуды Кэтрин, метания между нею и Маритой мучительны для Дэвида, человека простого, сильного и чистого, побывавшего с отцом в джунглях Африки, ставшего затем военным летчиком,

любящего плавать и ходить босиком. В капризах Кэтрин он видит серьезную помеху своему творчеству, но порой ощущает, что и его захватывает тяга к превращениям. Не разлюбив жену, он сближается с Маритой. Возникает сложный и странный мир противоречивых чувств и запутанных взаимоотношений, служащий в романе главным объектом отражения.

Мы видим, что в своем развитии основное повествование романа как бы повторяет библейскую легенду и, отчасти, триптих Босха: в начале – безмятежное существование в раю «лазурного берега», затем сумбур грехопадения и, наконец, земная жизнь с ее трудом в поте лица, которую герой предпочитает райскому безделью. Тема отношений увлеченного своим творчеством писателя и близкой ему богатой, эгоистичной женщины не первый раз возникает в произведениях Хемингуэя (вспомним «Снега Килиманджаро»). Однако на этот раз тема развернута и детализирована, отношения героев показаны в их сравнительно долгом развитии. Все это ставит перед автором непростую задачу приведения формы произведения в соответствие с непривычным ему «камерным» содержанием, требует применения значительно обновленных художественных средств.

Одна из отличительных черт литературного стиля Хемингуэя – его пристрастие к отрывочным, часто косвенным сообщениям, которые в своей совокупности заменяют подробный и откровенный рассказ о внешнем облике героев, их прошлом и теперешних взаимоотношениях. Можно напомнить, что портреты героинь «Фиесты», романа «Прощай, оружие!» и «Колокола» складываются соответственно из 17, 12 и 18 разбросанных по различным страницам кратких замечаний, касающихся их внешности. Искусство писателя заключается в том, что сказав о внешности действующего лица очень мало определенного, он с помощью подбора выразительных деталей портрета, дополненных психологической характеристикой, позволяет читателю довольно точно его себе представить.

По тому же принципу строятся портретные характеристики героев «Райского сада». [2] Так же, как и в предыдущих романах, реплики персонажей и сообщения повествователя не столько содержат конкретные сведения, сколько отражают производимое героями общее впечатление и дают толчок нашей фантазии. В первой главе мы узнаем, что у Кэтрин кожа на лице золотистого цвета с еле заметными веснушками и «длинные коричневые ноги», в дальнейшем же Дэвид и полковник Бойл лишь говорят, что Кэтрин «очень красива», официант решает, что она киноактриса (2/25), да Марита сравнивает рост Кэтрин со своим ростом (11/68). Кэтрин несколько раз изменяет прическу и цвет волос, а это все снова и снова привлекает внимание к ее лицу и питает наше воображение.

О прошлом Роберта Джордана из «Колокола» речь заходит 25 раз. Линии лаконичных сообщений, освещающих прошлое героев романа «Рай-

ский сад» не столь растянуты, но весьма выразительны. Сюда можно отнести, прежде всего, полные скрытого смысла воспоминания полковника Бойла об отце Кэтрин и его совет Дэвиду не заводить от нее потомства, звучащий как предупреждение о наследственной неустойчивости психики героини (7/49). Прошлое самого Дэвида проясняется с помощью его красочных воспоминаний об Африке, упоминаний вскользь о фронте и разговоре об успехе его первых литературных опытов (7/45 и др.).

Если в романе «По ком звонит колокол» тревожные сигналы-напоминания о вероятной гибели Роберта Джордана при взрыве моста содержатся чуть ли не в каждой главе, то в последнем романе Хемингуэя мы находим всего одну цепочку предостережений об угрожающей героям опасности. Все эти сообщения связаны с принадлежащей Катрин маленькой голубой автомашиной. С тех пор, как Дэвид замечает, что у этой машины неисправны тормоза, и дважды собирается отправить ее в ремонт (15/93, 17/101), читатель внутренне вздрагивает и настораживается всякий раз, как кто-нибудь собирается ехать на этой машине. В одной из последних глав ожидание беды усиливается обращенными к Кэтрин уговорами Дэвида быть осторожной, его упорным нежеланием отпустить Кэтрин одну (26/150). Однако, в опубликованном тексте романа, Кэтрин уезжает на поезде, и автокатастрофа отменяется. Таким образом, подготавливающая ее линия тревожных предупреждений ни к чему не ведет, как бы повисает в воздухе, что совершенно ново для Хемингуэя, который ранее всегда доводил подобные линии предостережений до вполне определенной трагической развязки.

В опубликованном тексте романа, объемом около 45 тысяч слов, насчитывается более 100 случаев косвенных, завуалированных сообщений и характеристик. Таким образом, один случай косвенности или умолчания приходится в среднем менее чем на 500 слов. Это чаще, чем в «Фиесте», где один случай умолчания падает на 600 слов текста, не говоря уже о романе «Прощай, оружие!», содержащим одно умолчание на 900 слов, а тем более о «Колоколе» (одно умолчание на 1200 слов) [3,4,5].

Как и прежде, различные намеки, недомолвки в последнем романе Хемингуэя свойственны, главным образом, диалогу. С помощью принадлежащих персонажам реплик, имеющих кроме формального значения еще и более важный подспудный смысл, до читателя доводятся истинные чувства и мысли героев, их скрытое отношение друг к другу и к происходящему. «Пойду-ка, пройдушь немного», – прерывает Дэвид речи Кэтрин, намеревающейся оплатить в двойном размере сожженные ею рукописи (26/151), и мы понимаем, как невыносим для него этот разговор. В других случаях умолчание складывается из реплики и опровергающего ее пояснения автора или скрытой мысли говорящего. «Ты сердисься?» – спрашивает

героиня. «Нет», – отвечает герой, а сам думает: «Я просто отрезвел». «Тебе плохо со мной?» – «Нет», – и тут же следует пояснение: «солгал он» (7/50, 8/51). Когда Кэтрин уговаривает мужа вернуться в городок, где им было так хорошо, он как будто соглашается: «Да... Всегда можно начать все сначала» (8/52), но мы чувствуем неверие Дэвида в то, что им удастся вернуть счастливые дни начала их супружеской жизни.

Многочисленные туманные фразы Кэтрин: «Я, как мальчишка», «Теперь ты поймешь, кто из нас кто?» (1/20), – призваны постоянно напоминать читателю о владеющей героиней страсти к «перевоплощениям». Однако большее впечатление на читателя производят, очевидно, диалоги и отдельные реплики, несущие в себе более значительный смысл, проникнутые определенным настроением. Такие, как разговор об адвокатах в одной из последних глав романа, последующий вопрос Дэвида: «Ты вернешься?» и ответ Кэтрин: «Думаю, да», явно противоречащий ее намерениям, и, наконец, прощальная ее фраза: «В следующий раз поедем вместе», не оставляющая никакой надежды на встречу (26/150, 152).

Встречаем мы в «Райском саду» удачно примененные в новой конкретной форме и другие, свойственные Хемингуэю приемы умолчания: косвенное опровержение только что сделанного утверждения, упоминание без всяких пояснений имен известных деятелей и писателей (7/45, 11/66) и даже несложная арифметическая задача, которую автор предлагает читателю решить вместе с героем (подсчет причитающегося Дэвиду гонорара в гл. 2/24). Вместе с тем обращает на себя внимание отсутствие основанных на умолчаниях вставных новелл, столь украсивших основное повествование «Фиесты» (история девушки Жоржет, брошенной обстоятельствами военного времени на парижскую панель, в гл. 3), таких частых и удачных в романе «Прощай, оружие!» (например, рассказ о судьбе прежнего владельца пистолета, купленного героем, – гл. 23 и др.)

В создании приемов косвенности в романе «Райский сад» ощущается стремление Хемингуэя к тончайшему психологизму, когда, например, мы понимаем внутреннее состояние героя по замечанию или отрывку внутреннего монолога, вроде бы прямо не связанных с происходящим, но выдающих его состояние опосредованно. Так бывает на картине, когда какая-то деталь, не имеющая отношения к изображаемому человеку неожиданно передает его настроение – это может быть поросший тиной пруд, или кусочек серого неба, или снежный простор, на фоне которого фигурка человека кажется одинокой.

Надо признать, что в романе «Райский сад» наибольшее впечатление производит не диалог, а отрывки речи повествователя и внутреннего монолога героя. Сила же воздействия на читателя этих форм повествования в значительной мере определяется содержащимися в них удачными деталями и меткими сравнениями.

В предыдущих своих произведениях Хемингуэй создал выразительные детали, необычная яркость, рельефность которых достигается тем, что, во-первых, передавая какую-нибудь деталь, автор часто обращает наше внимание не только на ее особенности, воспринимаемые зрением, но и на свойства, которые мы познаем с помощью других чувств – слуха, осязания, обоняния, вкуса, ощущения состояния и положения собственного тела. Во-вторых, многие детали рассматриваются несколько раз, под различным углом зрения, но всякий раз в их связи с развитием действия и колебаниями душевного состояния его участников. Можно напомнить, что пистолет героя романа «По ком звонит колокол», появляясь в десяти главах, постоянно напоминает своему владельцу о полученном им задании, об окружающей опасности, а затем позволяет упредить выстрелом фашистского всадника. Спальный мешок Джордана, упоминаемый восемь раз, служит прибежищем для влюбленных. Часы в семи главах отсчитывают время последних дней и ночей героя. Такие детали, как сосны и устилающие землю иглы, появляются в связи с происходящим 46 раз, лошади, играющие важную роль в развитии действия, упоминаются 31 раз, неожиданно выпавший снег, погубивший отряд Эль-Сордо – 38 раз.

На тех же принципах строятся выразительные детали и в последнем романе Хемингуэя. В главе 22/125 автор сам говорит о роли деталей и принципах их построения: «... надо было передать реальное ощущение отвратительности происходящего, и сделать это он мог, только отказавшись от стилистических красот, через описание действительных, запомнившихся ему деталей». А в главе 25/141 развивает эту мысль: «На самом деле ему нужно было только постараться вспомнить все точно, как было, и решить, что следует опустить, тогда оставшееся обретало форму. Потом он мог, регулируя яркость световых лучей, как в фотокамере, осветить и усилить детали, так, чтобы чувствовался зной и было видно, как поднимается над землей марево». Тяжелые буруны, обрушиваясь на мокрый, твердый песок (4/30,31), ветер, который стихает, как только в романе появляется Марита (22/126 и др.), каменные плитки двора под босыми ногами и героя (14/86, 15/88, 28/157) хорошо отражают состояние его внутреннего мира.

Стоит автору показать предмет через восприятие человеком, как даже случайная и малозначительная деталь становится живой и впечатляющей. Хороши в романе контрасты жаркого солнца и прохладной тени, яркого света и полумрака. В ряде мест романа Хемингуэй по-новому показывает восприятие детали по мере изменения ее качества: чем ближе Дэвид подходит к морю, тем песок становится прохладней (2/22), вода светлеет, когда он выныривает из глубины (15/90), стакан с абсентом холодит Дэвида руку по мере того, как вино смешивается с водой (4/32). Единственная изменяющаяся деталь, выраженная через меткое сравнение, превращает смерть пойманной Дэви-

дом рыбы в печальное запоминающееся событие: сперва рыба лежит на берегу, серебристая спина ее отликает темным блеском, как ружейный ствол, а большие глаза еще не погасли; немного погодя она выглядит, как прежде, серебристая, и глаза ее еще не потухли, но спина становится тускло-серого цвета (1/15).

Особенно хороши в романе детали и сравнения, передающие внутреннее состояние действующих лиц, их взаимоотношения. В гл. 1/12 Дэвид старается сохранить в памяти свежесть раннего утра, вкус перца и кофе, аромат цикория, очевидно, вызывающие у него (и у читателя) ощущения счастья и покоя. «Мы и так связаны, точно три шестерни, вращающие одно колесо», ~ думает Дэвид о себе, Кэтрин и Марите (15/91). Поражает остротой утверждение Кэтрин, когда она говорит, что она «старуха. Дряхлей одежды, оставшейся после моей матери» (19/113). Сравнением передается отчуждение Кэтрин. После вопроса Дэвида, обращенного к ней, дается ремарка: «У него было такое ощущение, точно он окликает проходящее судно» (23/130). Тонки сравнения головки Кэтрин со старинной монетой (7/44), описание лица полковника Бойла: «такое, точно выбившийся из сил скульптор высек его из камня», усиленное дополнением: «сломав при этом свой резец» (7/46). В последнем своем романе Хемингуэй применяет и совершенствует развернутые сравнения, знакомые нам еще по «Колоколу». К ним относятся слова Кэтрин о том, что «она стала несносной, как художник, у которого в голове только собственный портрет» (6/42), ее вопрос к полковнику Бойлу: «Вы всегда смотрите картины так, точно они принадлежат вам и вы приказываете, как их лучше повесить?» и ответ Бойла: «А вы смотрите на картины глазами молодого вождя воинственного племени, удравшего от старейшин, чтобы полюбоваться скульптурой Леды с Лебедем?» (7/47) Нужно иметь некоторую фантазию, чтобы представить то, о чем говорят полковник и Кэтрин. И, конечно, сравнение тяжелого душевного состояния Кэтрин после уничтожения рукописей мужа, переданного в ее письмо через картину наезда автомашины на ребенка, где есть охваченный ужасом водитель, и обезумевшая от горя мать, и «глухой, тяжелый удар о крыло или всего лишь толчок?» – деталь, как бы ставящая вопрос о возрасте несуществующего ребенка и степени причиненного ему вреда (28/137).

Большую выразительную силу детали и сравнения приобретают во вставном рассказе об охоте на слона. По своему содержанию и особенностям изложения резко контрастируют с основным повествованием лишь те немногие страницы романа «Райский сад» (17 страниц из 162-х), где говорится о рассказах, которые пишет Дэвид. В рассказе, наиболее полно представленном в романе, взрослыми охотниками движет прямолинейное стремление убить слона и завладеть его огромными бивнями. Перед ними стоит ясная, но требующая большого напряжения сил, ловкости и мужества,

задача догнать животное, подобраться к нему поближе и не промазать при выстреле. Лишь мальчик, выдавший слона отцу и его чернокожему спутнику, мучается раскаянием, жалея и не имея возможности спасти старого гиганта, наделенного почти человеческими чувствами и редким среди людей благородством.

Здесь Хемингуэй попадает в свою стихию и достигает большой выразительной силы. Как и в динамичных сценах других его произведений, в рассказе преобладает речь повествователя, в значительной мере лишенная косвенности, завуалированности сообщений, зато на первое место выдвигаются точные, откровенные описания и выразительные детали. В отличие от ласкающих взор видов Лазурного берега Франции, африканский пейзаж дик и суров – высохшие болота, грязные дороги, непроходимые заросли. Подробности обстановки грубы, часто отталкивающие: пропотевшая куртка, звериный помет, кровь и содержание желудка умирающего слона. Внутреннее состояние юного Дэвида и происходящие события передаются с помощью сочных деталей, опирающихся на восприятие всех органов наших чувств: мальчик ощущает, как поднимается под его рукой шерсть собаки, как, идя следом, собака тычется носом ему под колено (18/110). Он не может забыть слона, стоящего в лунном свете, шевеля ушами (24/135), а когда животное проходит мимо, до мальчика доносится его запах (24/135). Чтобы узнать, далеко ли ушел слон, охотники щупают его еще теплый помет (20/113), а сцена убийства слона заменена долетающими издали выстрелами, криками, треском ветвей (24/135). «Очеловечивание» слона, который идет на то место, где когда-то был застрелен его друг, сгущает трагическую окраску рассказа, делает все элементы изображения происходящего более впечатляющими.

Суровая жизнь действующих лиц рассказа как бы противостоит изнеженному существованию и утонченности чувств героев романа. Отношение к простоте и естественности самого Дэвида подчеркивается его любовью ходить без обуви, тем, что, закончив работать, он всякий раз проходит босиком по каменным плитам дворика (15/88, 21/120).

Рассказ об охоте на слона искусно вмонтирован Хемингуэем в основное повествование. Грани между явью жизни с Кэтрин и миром воспоминаний стерты, размыты. Закончив на сегодня писать, Дэвид еще долго возвращается мыслью в Африку (21/120), а снова принявшись за рассказ, путает время действия со временем, которое сейчас показывают его часы. Магия литературного вымысла столь велика, что Катрин всерьез тревожится за несуществующую собаку Кибо, а сам Дэвид, уже вернувшись в действительность, успокаивает себя тем, что оставил героям рассказа вдоволь мяса (16/95).

Изображая работу героя романа над рассказом, автор делится с читателем в гл. 15, 17, 21 неко-

торыми своими творческими принципами и приемами словесного изображения действительности. Во вставном рассказе об охоте на слона, творческие принципы и приемы Хемингуэя проявляются в полной мере, благодаря чему этот рассказ может быть поставлен в один ряд с другими его «африканскими» произведениями.

В крупных произведениях Хемингуэя 20-х – 30-х годов затрагивалась судьба более или менее широкого круга действующих лиц, обсуждались различные вопросы от сугубо интимных до проблем войны и мира, борьбы народов против насилия и фашизма. Это позволяло повысить контрастность и динамизм сцен, десятки раз повторять прямые и косвенные сообщения по тому или иному поводу, энергично развивать сюжет в нескольких направлениях одновременно. В романах «И восходит солнце», «Прощай, оружие!» и особенно в романе «По ком звонит колокол» беспрестанно пересекались и переплетались многочисленные смысловые линии и линии развития действия, цепочки умолчаний и повторяющихся деталей, что благоприятствовало повышению плотности ткани повествования, его напряженности и смысловой насыщенности, а также формированию обширного и сложного подтекста.

Ограниченное число героев романа «Райский сад», вялость внешнего действия и однотипность обстановки основного повествования, занимающего девять десятых текста, во многих отношениях сужают возможности писателя. В несвойственных ему условиях Хемингуэй продолжает поиски новых художественных приемов, создает запоминающиеся образы мужественного Дэвида, его неуравновешенной жены Кэтрин и очаровательной девушки Мариты. Роман изобилует искусными умолчаниями, удачными выразительными деталями и художественными сравнениями, многие из которых свидетельствуют о дальнейшем развитии живого, всегда изменяющегося в соответствии с особенностями содержания, литературного стиля писателя.

Мы закрываем книгу, находясь под обаянием особого ритма прозы Хемингуэя, богатства применяемых им выразительных средств, и глубоко сожалея, что никогда уже не прочитаем еще одного нового его романа.

## Литература

1. Ernest Hemingway. The Garden of Eden. New York. Charles Scribner's Sons, 1986
2. Эрнест Хемингуэй. Райский сад. За рекой, в тени деревьев. Иметь и не иметь. Москва «Амальтея». СП «Контакт», 1994. В дальнейшем при анализе романа первая цифра указывает главу, вторая – страницу исследуемого произведения.
3. Ernest Hemingway. The Sun Also Rises. New York. Charles Scribner's Sons, 1956
4. Ernest Hemingway. A Farewell to Arms. Progress Publishers. Moscow 1969

5. Ernest Hemingway. For Whom the Bell Tolls. Moscow. Progress Publishers, 1981

### **SOME ARTISTIC CHARACTERISTICS OF E. HEMINGWAY'S LAST NOVEL «THE GARDEN OF EDEN»**

**Murza A.B.**

Lomonosov Moscow State University

The author tries to distinguish some new features of E. Hemingway's style in his last novel «The Garden of Eden». The article describes both the development of artistic devices typical for the writer's earlier works and the new ones which appear in this last novel. The author's previous novels and short stories are filled with energetic and tragic events, the heroes act in crucial moments of their life, perform strong acts, struggle against an impending danger. In the last novel the outer action is reduced to intimate relations of the main characters and some subtle vibrations of their refined, often unintelligible feelings. This new "chamber" content requires the renewal of artistic devices. The author increases the number of indirect "fogged" descriptions and saturates them with keen psychologism. He also changes the correlation and role of forms of narration attaching spe-

cial importance to narrative speech and inner monologue filled with expressive details, similes and meaningful landscape sketches. Therefore, E. Hemingway continues searching for some new artistic devices which shows the further development of his literary style always in keeping with the new content of his works.

**Keywords:** psychological implication, laconic and expressive descriptions, inner monologue, narrator's speech, simile.

### **References**

1. Ernest Hemingway. The Garden of Eden. New York. Charles Scribner's Sons, 1986
2. Ernest Hemingway. Garden of Eden. Across the river, in the shade of trees. To have and not to have. Moscow "Amalthea". SP "Contact", 1994. Later, when analyzing the novel, the first figure indicates the chapter, the second – the page of the work under study.
3. Ernest Hemingway. The Sun Also Rises. New York. Charles Scribner's Sons, 1956
4. Ernest Hemingway. A Farewell to Arms. Progress Publishers. Moscow 1969
5. Ernest Hemingway. For Whom the Bell Tolls. Moscow. Progress Publishers, 1981

# Компакт-блоки как особая технология презентации научного текста, предназначенного для обучения студентов

**Новикова Лариса Ивановна**

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и культуры речи, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»  
E-mail: linovikova1959@gmail.com

В статье рассматривается актуальная проблема сокращения учебных текстов, предназначенных для обучения студентов. Важность исследуемой темы обусловлена тем, что значительно возросли объемы учебного материала по дисциплинам, изучаемым в вузе, и сократились часы, отводимые на изучение многих предметов, следовательно, появилась необходимость освещения этого материала в ходе учебного процесса за небольшой временной промежуток. Сокращение учебного материала приобрело еще большую актуальность в ситуации дистанционного обучения. В статье частично освещена история вопроса, всесторонне раскрыто понятие компрессии научного текста, дано авторское понимание компрессии; представлен особый жанр сокращенные учебных текстов – компакт-блок и показаны психологические и физиологические механизмы восприятия студентами компакт-блоков. Рассмотрено содержание компакт-блока, которое представлено в форме компрессионного гипертекста, продемонстрированы способы составления компрессионного гипертекста и размещение его в компакт-блоке. Описаны требования, предъявляемые к отбору информации для учебных пособий, указано на содержательные и лингвистические методы компрессии, на методы обработки содержания научных текстов. Раскрыта специфическая форма подачи материалов в компакт-блок, при которой компрессионный гипертекст помещается в ячейки компакта; описаны специальные приемы, способствующие созданию разнообразных по форме компактов; продемонстрированы примеры готовых компакт-блоков, раскрыты возможности использования компактов при обучении студентов в вузе в рамках аудиторной и самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** компакт-блок, компрессия текста, компрессионный гипертекст, способы сокращения текста, методы обработки содержания, требования к информации, методика составления компактов.

В учебном процессе вуза одной из главных задач является определение способов компактной передачи учебной информации студенту. Педагоги давно пришли к мысли о том, что в процессе обучения необходимо сжимать научную информацию, поскольку количество такой информации от года к году растет в геометрической прогрессии. В современном образовательном пространстве вуза наблюдается отчетливо выраженная тенденция к уменьшению количества аудиторных часов и увеличению часов, выделяемых для самостоятельной работы студентов. Все преподаватели живут в условиях тотального дефицита аудиторных часов, в связи с чем возникает проблема рационального распределения того минимума времени, которое выделяется на аудиторное и самостоятельное изучение каждой темы и дисциплины в целом. Тем более что, несмотря на небольшое количество часов, задачи перед преподавателем стоят значительные, поскольку ни программы с их обширным содержанием тем, ни компетенции, формируемые в результате изучения дисциплины, никто не отменял.

Кроме того, в условиях цейтнота живут и студенты, а потому обучающиеся хотят получить максимум информации за единицу времени. Сегодняшние студенты не хотят впитывать в себя информационную «воду». Имея, благодаря интернет-технологиям, оперативный доступ к научным сведениям в режиме «здесь и сейчас», они хотели бы получать информацию, не обремененную второстепенными данными, и из учебных пособий быстро, в компактной форме. Данная тенденция усилилась в условиях дистанционного обучения, в которое так быстро окунулось наше образовательное пространство. Многие студенты столкнулись с необходимостью изучать многостраничные тексты, которые рекомендовали преподаватели по конкретной теме в условиях тотального дефицита времени.

Наше исследование направлено на изучение способов компрессии текстов учебных пособий, предназначенных для студентов вузов; рассмотрены компакт-блоки как особый жанр компрессии и компрессионного гипертекста как содержания компакт-блока.

Что же такое компрессия? В зарубежных источниках компрессия текста понимается преимущественно как метод сжатия (кодировок) файлов, позволяющий разместить больше данных в меньшем пространстве. В научных статьях рассматриваются проблемы использования тех или иных платформ, которые работают с большим объемом

оперативной памяти. В работах такого рода сжатие данных является алгоритмической проблемой поиска альтернативных, экономичных кодировок для файлов данных, поскольку с ростом компьютерных сетей необходимо думать об увеличении эффективной пропускной способности сетей за счет уменьшения количества битов перед передачей [13].

В отечественной дидактике **компрессия (от лат. *compressio* – сжатие) текста предполагает «сокращение, «сжатие» текста до пределов минимальной избыточности, достаточной для понимания»** [15: 119]. Мы понимаем **компрессию:**

- как способ информационной переработки текста, позволяющий минимизировать словесный поток;
- как методический прием, способствующий повышению информативности текста, позволяющий донести до студентов максимум информации, используя для этого небольшое пространство учебного пособия.

Качественная компрессия возможна в том случае, если преподаватель, готовящий учебное пособие, первоначально осмысливает научные тексты, выделяет логические части текстов (блоков), сжимает содержание без ущерба смысла первоначального текста. Главное свойство компрессии – обратимость, т.е. возможность восстановления информации, разворачивание ее в объемную словесную форму.

Определенные жанры компрессии научного текста в процессе обучения обычно применяются учеными или студентами при составлении тезисов, аннотаций, рефератов, рецензий, конспектов, резюме и т.п. Не ставя перед собой задачу последовательно и полно отразить историю вопроса, назовем некоторых ученых, работавших в области компрессии учебного материала для обучающихся на различных уровнях образования.

Среди зарубежных ученых упомянем Чеслава Куписевича, польского дидакта, разработавшего и внедрившего способ программирования, который называют «блочной», или «варшавской» системой обучения [16]. Среди отечественных ученых назовем С.Н. Лысенкову, которая использовала в работе с учениками начальной школы несложные опоры, с помощью которых кодировала учебную информацию [5]; В.Ф. Шаталова, который разработал и внедрил в 80-е годы XX века систему обучения математики и физики с использованием опорных сигналов [14]; Ю.С. Меженко, разработавшего систему интенсивного изучения русского языка через опорные конспекты. [7]; Н.Н. Константинова, который преподавал основы высшей математики для старшеклассников по «системе листов» [4; 6] и др.

Считаем, что каждый из ученых в той или иной мере использовал метод компрессии учебного материала на разных уровнях обучения, не используя термина. Различные виды и жанры компрессии используются и преподавателями, которые

содержание подготовленных пособий для школьников или студентов вузов представляют в форме схем, таблиц, опор [1; 2]. Однако никто из ученых не использовал метод компрессии учебного материала при создании учебных пособий для школы и вуза, более того, в гуманитарных областях статьи учебных пособий строят в основном в формате эссе, в результате чего добраться до сути изложенного порой крайне затруднительно, а порой невозможно.

Мы поделимся опытом компрессии научного текста в особом жанре компакт-блока. Данный жанр позволяет раскрыть базовое содержание любой темы учебного пособия. Ранее мы давали определение компакт-блока [9: 49]. Дополним его: **компакт-блок (структурно-логический блок) – 1) особый жанр компрессии учебного текста, являющийся носителем сжатой информации по рассматриваемой теме; 2) специфическая технология подачи учебного материала, посредством которой обучающийся получает краткое, но полное и целостное представление о содержании тем программы любой дисциплины; 3) средство контроля знаний, умений и навыков обучающихся, позволяющее эффективно проверить сформированные компетенции.**

Составляя компакт-блоки по разным дисциплинам, мы исходили из того, что студенты – люди, овладевшие различными способами и методами учения. К тому же мы понимали, что многие современные учебники зачастую не являются преподавателю помощниками, поскольку важная информация в них может «прятаться» за словами – «водой»; и преподавателям, и студентам ее приходится «выуживать», отфильтровывать. В нашем случае учебная информация открыта, не замусорена, лежит на поверхности – ее можно брать, постигать, идти вглубь.

**Систематизированный**, отжатый, «обезвоженный» гипертекст компакта позволяет преподавателю **решить ряд задач: на этапе постижения нового материала: облегчает студентам восприятие, понимание и запоминание темы; на этапе повторения: позволяет восстановить в памяти изученный материал за считанные минуты; на этапе формирования умений и навыков: позволяет высвободить время для практической работы, поскольку информационный поток на занятии минимизирован. Если рассматривать работу с компактом с психологических позиций, то следует заметить, что при использовании компакт-блоков в процессе обучения активизируется внимание обучающихся; повышается интерес к рассматриваемым темам, поскольку компакт позволяет не бояться объема материала и видеть тему целиком.**

Несмотря на имеющееся сходство, компакт-блоки отличаются и от схем, и от опор. Отличие проявляется в содержании компакта, в специфике создания компрессионного гипертекста, в особен-

ностях размещения его в компакт-блок, в форме подачи материала, в методике работы с компакт-блоками.

Рассмотрим данные компоненты последовательно.

1. Содержанием компакт-блока является специфический компрессионный гипертекст. Понятие гипертекста возникло в 60-х гг. XX в. и употреблялось составителями справочников и энциклопедий первоначально на интуитивном уровне. В 1965 г. Теодор Нельсон официально ввел в научный обиход термин *hypertext* (гипертекст), понимая его как нелинейный текст, где слова располагаются не последовательно (слово за словом, фраза за фразой, страница за страницей), а структурно; и чтение такого текста происходит не последовательно, а по ссылкам, перемещая читателя к разным разделам книги. В докладе «Файловая структура для сложного, меняющегося и окончательно неопределимого» (*A File Structure for the Complex, The Changing, And the Indeterminate*) Нельсон говорил: «Позвольте мне ввести слово *гипертекст* для обозначения совокупности письменного или изобразительного материала, взаимосвязанного таким сложным образом, что его невозможно было бы удобно представить или отобразить на бумаге» [17].

В нашем случае мы говорим об ином феномене [8: 45]. Уточняя и конкретизируя свое понимание данного ранее понятия, укажем, что речь в нашем случае идет о **компрессионном гипертексте**. Включенный в учебные пособия, он представляет собой **лингвистический и графический феномен, содержащий научные сведения в сжатом (компрессионном) виде, сохраняющем при этом базовую информацию. В основе компрессионного гипертекста лежит переработанный его составителем материал по теме компакта, корреспондирующий читателя к сверхбольшим по объему текстам, взятым автором из различных источников, переработанных в соответствии с задачами учебного пособия. Это особый «отжатый» текст, который отсылает читающего к содержанию темы целиком, позволяя увидеть ее основные структурные элементы, базовые понятия, классификации в сухом виде, «без воды»**. Гипертекст такого рода «раскладывается» в ячейки компакта, и этот текст можно читать как обычным способом, так и просматривать нелинейно, обращаясь к любой структурной единице компакта.

Сходное понимание гипертекста встречается в научной литературе, в частности, М.М. Субботин в статье «Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации» пишет о том, что «гипертекст – это особая форма организации, представления и освоения текстового материала» [12: 9], главной особенностью которого является нелинейность. Это «нелинейно организованный текст, текст с нелинейной структурой» [12: 16]. Такой текст «не обязательно должен быть компьютерным, это также может быть и напечатанный текст, в котором

связь элементов осуществляется при помощи механизмов, свойственным гипертексту» [10: 170]. А исследователь Потапова Р.К. писала: «...гипертекст – это соединение смысловой структуры, структуры внутренних связей некоего содержания и технической среды, технических средств, дающих человеку возможность создавать структуру смысловых связей, осуществлять переходы между взаимосвязанными элементами» [11: 49].

Для того чтобы сформировать компакт-блок с такого рода гипертекстом, его составителю необходимо провести огромную работу по переработке большого количества материала по теме блока, отсеиванию второстепенного, сжатию главной информации до ключевых слов, фраз, тезисов, базовых определений, важнейших классификаций и т.п.

Первый этап – это отбор информации. При отборе информации необходимо соблюдать определенные требования, предъявляемые к научным сведениям, размещаемым в формате компакт-блоков, в том числе: правильность, объективность и научность информации, полнота изложения темы, структурированность и системность, доступность подачи информации.

Отобрав информацию, дополнив ее собственными материалами, можно приступить ко второму этапу – к компрессии имеющихся тестов, предполагающей сжатие информации, то есть размещение на небольшом пространстве максимального количества информации. При подготовке компакт-блоков преподаватель должен использовать различные способы сокращения текста (как содержательные, так и языковые).

При подготовке компакт-блоков, помимо собственно компрессии, необходимо владеть различными методами обработки содержания научных текстов, в том числе такими, как: метод группировки, метод агрегации (соединение определений, положений, данных разными учеными), метод трансформации информации в график, схему, таблицу, рисунок, диаграмму и т.д., метод деконструкции (изменение последовательности положений), **дескриптивный метод** (описание того или иного явления, процесса, идеи с помощью дескрипторов – опорных слов, позволяющих передать семантическое ядро рассматриваемой темы), **диахронический метод** (демонстрация каких-либо идей, научных школ в их историческом аспекте), **аспектный анализ** (рассмотрение научного текста под определенным углом), **герменевтический анализ (проявление неявного, затуманенного, недоговоренного смысла научного текста)**, **критический анализ** (выявление сильных и слабых сторон позиции ученого), **проблемный анализ** (анализ нерешенной проблемы), **системный анализ (рассмотрение темы с различных сторон в определенной системе)**, **сравнительный анализ**, метод актуализации (восстановления изученного ранее материала), моделирование (создание собственной модели, позволяющей представить тему в соответ-

ствии с видением автора), методическая редукция (упрощение сложных абстрактных теоретических положений в соответствии с уровнем обучающихся), метод элиминации (исключение менее важных или второстепенных сведений из содержания учебной темы), мнемотехника (создание собственных или использование готовых ассоциаций для запоминания материала темы) и др.

Форма подачи компрессионного гипертекста в компакт-блоке может быть различной. В компактах выделяются специальные ячейки. Разнообразие компактов достигается с помощью того, что ячейки могут быть непохожи друг на друга как по объему, так и по форме. Кроме того, закладываемый в ячейки материал может выглядеть по-разному. Это разнообразие достигается путем использования различных приемов: включение в компакты «системообразующих понятий» [3: 28], определение понятия, классификации понятий; презентация различных точек зрения на проблему; таблица, в том числе «ломаная», схема, формула, алгоритм, диаграмма, матрица, рисунок, сжатый текстовый материал, отсылки к использованной литературе или предназначенной для углубленного изучения темы и др. Каждый из названных приемов может быть представлен внутри компакт-блока самостоятельно или интегрирован с другими [8;9].

Компакты предназначены как для аудиторной работы, так и для самостоятельного усвоения или изучения материала. На занятии работа с компакт-блоком может быть организована с применением следующих методов, приемов: анализ содержания компакта; сопоставление содержания выступлений преподавателя или обучающихся с содержанием компакт-блока; приведение биографических, исторических, культуроведческих, лингвистических – любых справок, дополняющих, обогащающих, оживляющих содержание компакта; комментирование компакт-блока как преподавателем, так и студентами; дополнение содержания компакта высказываниями, афоризмами известных ученых по рассматриваемой теме; разворачивание на фоне материалов компакт-блока обсуждений, дискуссий по теме занятия, диспутов, микроспор; разворачивание полного текста из компрессионного; обогащение текста компакт-блока примерами из жизни, практики, насыщение компакта иллюстративным материалом; отсылки к монографиям, учебникам, научным статьям, законодательным актам и т.д.; детализация какой-либо части компакта (путь вглубь) или дополнение компакта какой-то существенной информацией, которая в нем оказалась не отражена (путь вширь) и т.д.

Польза компактов очевидна и при организации самостоятельной работы студентов, в том числе и в формате дистанционного обучения. В ситуации минимума аудиторных часов студенты готовятся к семинарскому занятию по предложенному преподавателем плану. Ни для кого не секрет, что обучающиеся на любом уровне высшего образо-

вания часто распределяют вопросы, минимизируя таким образом свои «трудозатраты» по подготовке к занятию. Что мы имеем в результате такой подготовки? Фрагментарное, пазловое представление о теме занятия, которое может срастись в картину в ходе занятия, а может так и остаться в виде разрозненных элементов.

Компакты, выданные студентам заранее любым способом, помогают «картину» темы увидеть сразу, целиком, а на занятии рассмотреть ее отдельные части, вникнуть в детали. Если компакт-блок составляется самим студентом, то он сможет пройти весь путь отбора и обработки информации: изучить имеющийся в научной литературе и в интернет-пространстве материал, выбрать главное, исключить ненужное или малозначимое содержание, составить компрессионный гипертекст, кратко осветив все вопросы темы.

Компакты можно использовать для актуализации полученных ранее знаний. В таком случае достаточно обратиться к определенному компакт-блоку, чтобы за считанные минуты восстановить в памяти материал, изученный ранее, по другой дисциплине или целой области знаний.

Полезны компакты и как средство проверки уровня достигнутых компетенций обучающихся, поскольку возможно в качестве вариативного задания предложить студентам составить компакт-блок ответа на поставленный преподавателем вопрос.

Если компакт-блок становится основной формой презентации новых знаний в формате учебного пособия по той или иной дисциплине, то такие пособия значительно облегчают студентам путь познания, позволяют освоить дисциплину за меньшее количество учебного аудиторного и внеаудиторного времени.

Таким образом, компакт-блок в руках преподавателя может стать инструментом, с помощью которого обучающийся погружается в тему, посредством которого происходит объяснение нового материала, актуализируются полученные ранее знания, проверяется достигнутый уровень компетенций.

Новизна и практическая значимость данного исследования заключается в том, что разработан и представлен принципиально иной жанр компрессии научного текста – компакт-блок, презентующий основное содержание учебных пособий по различным дисциплинам в форме компрессионного гипертекста. Использование такого жанра изложения научного материала при написании учебных пособий позволяет говорить о том, что с помощью компактов создаются учебные пособия нового поколения: лаконичные по изложению, компактные по форме и содержанию, более наглядные и легко воспринимаемые визуально, что соответствует запросам современного информационного общества. Статья может быть полезна преподавателям вузов, учителям школ, составителям учебных пособий для разных уровней обучения.

## Литература

1. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: схемы и тексты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 176 с.
2. Березина С.Н., Борисов Н.Н. Русский язык в схемах и таблицах: Эффективная подготовка к ЕГЭ. – М.: Эксмо, 2010. – 112 с.
3. Брейтигам Э.К. Взаимосвязь целостности и понимания в обучении // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2015, № 6 (28). С. 27–33. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25112114> (дата обращения: 25.06.2020).
4. Константинов Н.Н. Листки математического семинара для 10 класса // *Математическое образование*, 2007, № 1(41). С. 24–32. – URL: [http://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid=mo&paperid=488&option\\_lang=rus](http://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid=mo&paperid=488&option_lang=rus) (дата обращения: 25.06.2020).
5. Лысенкова С. Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу: Как учить маленьких. – М.: Школа-Пресс, 1997 г. – 96 с.
6. Математическое образование. Журнал Фонда математического образования и просвещения. – 2007, № 40. Специальный выпуск, посвященный Н.Н. Константинову. – URL: <https://matob.ru/contents.html#num40> (дата обращения: 25.06.2020).
7. Меженко Ю.С. Поддержка и опора Организационно-методическая психолого-педагогическая СИСТЕМА интенсифицированного обучения русскому языку на основе использования опорных конспектов Методическое пособие (электронная версия). – ДОНЕЦК, 2017. – URL: [http://uznajka.com/](https://uznajka.com/) (дата обращения: 25.06.2020).
8. Новикова Л.И. Специфика преподавания дисциплины «Методика правового воспитания и обучения»: проблемы, пути решения // Организация учебной и воспитательной работы в вузе. Вып.7. – М.: РГУП, 2017. С. 44–53.
9. Новикова Л.И. Что новенького? Пожалуйста – компакт-блоки! // *Профессиональное образование. Столица*, 2018, № 4. С. 48–50. URL: <http://nttek.ru/upload/nttek/doc2017/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%BE%D0%B1%D1%80.pdf> (дата обращения: 10.03.2020).
10. Попов Е.А. Подходы к изучению гипертекста // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/podhody-k-izucheniyu-giperteksta> (дата обращения: 03.03.2020 г.).
11. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика: учеб. Пособие. – М.: МГЛУ, 2002. – 576 с.
12. Субботин М.М. Гипретекст. Новая форма письменной коммуникации // *Итоги науки и техники, серия информатика / ВИНТИ*. – 1994. – Т. 18. – 158 с. – URL: [https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL\\_ruRU861RU861&sxsrf=ALeKk02hNAOlldYcpaJfUV9Q-ldwLoAIA:1593095133237&q=5](https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_ruRU861RU861&sxsrf=ALeKk02hNAOlldYcpaJfUV9Q-ldwLoAIA:1593095133237&q=5).
13. Сэломон Д. Сжатие данных, изображения и звука. – М.: Техносфера, 2004. – 368 с.
14. Шаталов В.Ф. Физика на всю жизнь / В.Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦПП «Москва – Санкт-Петербург», 2003. – 72 с.
15. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
16. Kupisiewicz Cz. *Metody programowania dydaktycznego*. Warsz., 1975.
17. Nelson T.H. *A File Structure for the Complex, The Changing, And the Indeterminate*, 1965.

### COMPACT BLOCKS SPECIAL TECHNOLOGY OF PRESENTATION OF THE SCIENTIFIC TEXT INTENDED FOR TRAINING OF STUDENTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Novikova L.I.

Russian State University of Justice

The article discusses the urgent problem of reducing educational texts intended for student learning. The importance of the topic under study is due to the fact that the volume of educational material in the disciplines studied at the university has increased significantly and the hours devoted to the study of many subjects have decreased, therefore, there is a need to cover this material during the educational process for a short time period. The reduction of educational material has become even more relevant in the situation of distance learning. The history of the issue is partially covered in the article, the concept of compression of a scientific text is comprehensively disclosed, the author's understanding of compression is given; a special genre of abbreviated educational texts is presented – a compact block, and psychological and physiological mechanisms of students' perception of compact blocks are shown. The contents of the compact block, which is presented in the form of compression hypertext, are examined, the methods of compiling compression hypertext and its placement in the compact block are demonstrated. Describes the requirements for the selection of information for teaching aids, indicates the informative and linguistic methods of compression, the methods of processing the content of scientific texts. A specific form of supplying materials to a compact unit is disclosed, in which compression hypertext is placed in compact cells; special techniques are described that contribute to the creation of compacts of various shapes; examples of ready-made compact blocks are demonstrated, the possibilities of using compacts for teaching students at a university as part of classroom and independent work are revealed.

**Keywords:** compact block, compression text compression, hypertext, ways to reduce text handling methods of the content, information requirements, methods of preparing compacts.

### References

1. Aismontas B.B. Learning Theory: Schemes and Texts. – M.: Vlados-Press, 2002. – 176 p.
2. Berezina S. N., Borisov N.N. Russian language in diagrams and tables: Effective preparation for the exam. – M.: Eksmo, 2010. – 112 p.
3. Breittigam EK The relationship of integrity and understanding in learning // *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2015, No. 6 (28). P. 27–33. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25112114> (accessed date: 06/25/2020).
4. Konstantinov N.N. Sheets of a mathematical workshop for grade 10 // *Mathematical Education*, 2007, No. 1 (41). P. 24–32. – URL: [http://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid=mo&paperid=488&option\\_lang=rus](http://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid=mo&paperid=488&option_lang=rus) (accessed date: 06/25/2020).
5. Lysenkova S. N. I read. I think. I write: How to teach the little ones. – M.: School-Press, 1997–96 p.
6. *Mathematical education. Journal of the Fund for Mathematical Education and Enlightenment*. – 2007, No. 40. Special issue

- dedicated to N.N. Konstantinov. – URL: <https://matob.ru/contents.html#num40> (accessed date: 06/25/2020).
7. Mezhenko Yu.S. Support and support Organizational and methodological psychological and pedagogical SYSTEM of intensified teaching of the Russian language based on the use of supporting abstracts Methodological manual (electronic version). – DONETSK, 2017. – URL: <https://uznajka.com/> (accessed: 06.25.2020).
  8. Novikova L.I. The specifics of teaching the discipline «Methodology of legal education and training»: problems, solutions // Organization of educational and educational work in high school. Issue 7. – M.: RPMU, 2017. P. 44–53.
  9. Novikova L.I. What's new? Please – compact blocks! // Professional education. Capital, 2018, No. 4. P. 48–50. URL: <http://nttek.ru/upload/nttek/doc2017/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%BE%D0%B1%D1%80.pdf> (accessed date: 03/10/2020).
  10. Popov EA Approaches to the study of hypertext // Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin, 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/podhody-k-izucheniyu-giperteksta> (accessed 03.03.2020).
  11. Potapova R.K. New information technologies and linguistics: textbook. Allowance. – M.: MGLU, 2002. – 576 p.
  12. Subbotin M.M. Hypertext. A new form of written communication // Results of science and technology, a series of computer science / VINITI. – 1994. – T. 18. – 158 p. – URL: [https://www.google.com/search?rlz=1C1SQL\\_ruRU861RU861&sxsrf=AL-eKk02hNAOIdYcpaJfUV9Q-ld-wLoAIA:1593095133237&q=5](https://www.google.com/search?rlz=1C1SQL_ruRU861RU861&sxsrf=AL-eKk02hNAOIdYcpaJfUV9Q-ld-wLoAIA:1593095133237&q=5).
  13. Salomon D. Compression of data, images and sound. – M.: Technosphere, 2004. – 368 p.
  14. Shatalov V.F. Physics for life / V.F. Shatalov. – M.: GUP TsRP «Moscow – St. Petersburg», 2003. – 72 p.
  15. Schukin A.N. Linguodidactic Encyclopedic Dictionary: more than 2000 units. – M.: Astrel: Guardian, 2007. – 746 p.
  16. Kupisiewicz Cz. Metody programowania dydaktycznego, Warsz., 1975.
  17. Nelson T.H. A File Structure for the Complex, The Changing, And the Indeterminate, 1965.

# Анализ семантических трансформаций прецедентных имен-антропонимов в японском песенном дискурсе

## Пермякова Туйара Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
E-mail: ptuiara@mail.ru

## Буракова Анна Александровна

старший преподаватель, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина  
E-mail: anna.a.burakova@gmail.com

В статье предпринята попытка выявления семантических трансформаций прецедентных имен – антропонимов в японских песнях. Материалом практического исследования послужили тексты песен современной японской электронной группы 水曜日のカンパネラ (Suiyoubi no Campanella) или в английском варианте “Wednesday Campanella”, сформированная в 2012 году. Выбор данного исполнителя обусловлен популярностью в данный момент группы среди числа новой волны японских исполнителей 2010-х годов (в официальном канале группы на видеохостинге Youtube просмотры каждого музыкально клипа стабильно набирает больше 2–3-х миллионов просмотров). Самая популярная песня группы – 「桃太郎」 (Момотаро) – набрало 15879453 просмотров. Авторы предлагают разделить все прецедентные имена-антропонимы в текстах песен на темы и предлагают свою тематическую классификацию. В ходе исследования авторы приходят к обоснованному умозаключению, что не все прецедентные имена-антропонимы остаются в изначальном, исконном понимании, а могут иметь либо несколько значений, либо радикально поменять смысл. Причину семантических трансформаций авторы видят в динамично меняющейся повседневной жизни японцев и их коммуникации, а также в почитателях данных песен, являющимися, как правило, молодыми людьми и подростками.

**Ключевые слова:** Лингвистика японского языка, японские песни, лексическое значение, прецедентные имена, антропонимы, семантические трансформации.

Прецедентная лексика, являясь стереотипным образно-ассоциативным комплексом, имеет определенную когнитивную и номинативную функцию, помогающую понять особые культурные нюансы в языке народа. Среди прецедентной лексики именно прецедентное имя является главным для передачи номинативной функции. Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения прецедентных имен в японском языке для понимания его основной номинативной функции, а также для понимания современного японского языка и общества, трансформация которых ярко выражается и в прецедентных именах в том числе.

Понятие «прецедент» в русской лингвистике начали рассматривать сравнительно недавно в конце 90-х годов прошлого века, но оно стремительно вошло в научных обиход терминологических парадигм. Первым кто внедрил термин «прецедент» в лингвистику был Д.Б. Гудков. Изучение проблемы прецедента, последователем Гудкова В.А. Сулимовым, было вызвано экспансивным развитием когнитивной лингвистики и в результате становления лингвокультурологии в качестве самостоятельной области научного исследования, ориентированной на раскрытие ментальности народа и его культуры через язык [1].

Научный интерес к исследованиям прецедентности вызван не только изучением языка с позиции культуры народа и постоянно меняющегося лингвокультурного сообщества набора сведений, но и его дальнейшего воздействующего потенциала в повседневной (разговорной), массмедийной, политической, песенной сферах и многих других аспектах дискурса [2].

В общем языкознании прецедент описывается как «феномен первичного образца», представляемого для оценки и сопоставления, в целях его последующего использования как опорного образца для создания какого-либо вторичного явления по образу и подобию первого [3].

Согласно исследованиям Ю.Н. Караулова, прецедентные имена фиксируют определенные аспекты национальной картины мира, связанные с процессом номинации [4; 74]. Опираясь на более ранние работы в данной области, наиболее полное явление прецедентности осветил в своих трудах Д.Б. Гудков. По определению Д.Б. Гудкова, прецедент выступает собой определенным «стереотипным образно-ассоциативным комплексом», значимым для определенного взятого социума и регулярно актуализирующийся в речи представителей этого социума. Он организовывается не только тем, что обращается к «прошлому» опыту или зна-

нию (стать прецедентом), но и способом актуального обретения слушателем нового, неизвестного, но оригинального, нестандартного представления какой-либо сущности, явления, события, факта или вещи (создать прецедент) [5; 151].

Прецедентное имя понимается как индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, как правило, относящимся к прецедентным, или с прецедентной ситуацией, широко известной носителям языка. Прецедентные имена – важная часть национальной языковой картины мира, они задают национальную систему ценностей и антиценностей, которая в той или иной мере регулирует поведение представителей общества, объединяя “своих” и противопоставляя им “чужих”. Прецедентное имя – лингвокультурологическая единица, обладающая экспрессивной, символической, коннотативной функциями, она способна передавать культурную информацию [6; 57].

Прецедентные имена являются важной частью современной массовой коммуникации. Сегодня в большинстве дискурсах можно встретить метафорическое использование имени собственного для описания в переносном значении человека или явления, которые имеют хоть какие-нибудь схожие черты с прецедентом. Такой описательный прием в коммуникации помогает провести параллели между личными качествами, взглядами, внешними факторами соответствующих субъектов деятельности, а также помогает выразить отношение и эмоциональный окрас адресата [7; 200].

Таким образом, статья посвящена актуальной проблеме языкознания как прецедентные имена, целью данного исследования является выявление семантических трансформаций прецедентных имен в современном японском языке.

В качестве практического материала для исследования трансформации прецедентных имен в японском языке нами были выбраны тексты песен современной японской электронной группы 水曜日のカンパネラ (*Suiyoubi no Kanpanera*, или в английском варианте “Wednesday Campanella”). Выбор данного исполнителя обусловлен популярностью группы среди числа новой волны японских исполнителей 2010-х годов (в официальном канале группы, расположенном на видеохостинге Youtube каждый музыкальный клип стабильно набирает более 2–3 миллионов просмотров. Самая популярная песня группы – 桃太郎 (Momotarō) – набрала 15879 453 просмотров.

В отличие от других современных японских представителей музыкальной индустрии, исполняющих в таких популярных жанрах как *aidoru*, *j-pop*, *dance pop*, где в основном исполняются любовные песни без особой смысловой нагрузки, в песнях “Wednesday Campanella”, которые сочетают жанры *Hip Hop*, *Electropop*, *Electronic*, *Hip House*, *J-Pop*, повествуется о различных исторических событиях, известных личностях и массовой поп-культуре в целом.

Материалом исследования послужили тесты 62 песен, из которых методом сплошной выборки бы-

ло выявлено 91 единица прецедентных имен. Критериями выявления прецедентных имен послужили связанность соответствующих имён с классическими произведениями [8], а также общеизвестность соответствующих феноменов или хотя бы их известность большинству членов лингвистического сообщества [9]. Отобранный материал был проанализирован для выявления прецедентных имен-антропонимов и их тематическую классификацию в исследуемом материале.

Проанализировав трансформации прецедентных имён-антропонимов в текстах песен группы *Suiyoubi no Kanpanera*, мы выявили следующие их тематические группы:

**I. Прецедентные имена, которые обозначают литературные произведения и известных литературных личностей.** Нами было выявлено 6 единицы.

Рассмотрим следующие примеры:

1) ネロ (*Nero; Nello*) – один из главных героев романа «Нелло и Патраш» («Фландрийский пес», англ. *A Dog of Flanders*), написанный Марией Луизой де ла Раме под псевдонимом Уида в 1872 году. Роман стал очень популярным в Японии, его несколько раз экранизировали в виде игрового кинофильма, анимационного фильма и мультсериала. По сюжету Нелло с детства сирота, у которого вскоре умирает единственный опекун в лице дедушки, и он остается один со своим лучшим другом – собакой Патрашем. Он знакомится со многими людьми и встречает разные невзгоды судьбы. В конце романа в Кануне Рождества Нелло и Патраш трагически погибают от истощения и голода.

В тексте песни, где *ネロ (Nero; Nello)* является заглавием, упоминаются отдельные моменты романа, которые являются прямой отсылкой к литературному источнику:

5時のサイレン	<i>Go-ji no sairen</i>	В 5 часов в тихом предпраздничном городе
町の匂いコトコトス	<i>Machi no nioi kotokotosu</i>	пахнет ароматом кукурузного супа
どこに行くの? も聞こえない	<i>Doko ni iku no? mo kikoena</i>	Уже не спрошу: «Куда ты пойдешь»,
独りきりの食卓で	<i>Hitorikiri no shyokutaku de</i>	сидя один на кухонном столе
この樹のように永遠に	<i>Kono ki no yōni eiein ni</i>	Навеки вечно, как то дерево...

Японские читатели и зрители симпатизируют бедному, но хорошему ребенку, которого судьба несколько раз испытывала, а в конце отняла его жизнь и жизнь собаки. Они сочувствуют ему, но понимают, что Нелло попал в Рай. И по основным религиям японцев, таких как синтоизм и Буддизм, они верят, что в следующей жизни он будет счастлив за свои страдания.

Таким образом, главный герой, ассоциируя себя с Нелло, чувствует глубокое одиночество и смиренно ждет гибели в конце, не чувствуя страха.

2) マッチ売りの少女 (*Matchiuri no shōjo*; «Девочка со спичками» дат. *Den lille Pige med*



ватор» или «великий композитор». Но больше он связан с классической музыкой.

В данном тексте песни Чайковский несет в себе эту номинативную роль, но больше имеет окрас «русского человека». В Японии зародилось такое мнение, что у кого есть густая растительность на лице их называют либо «русскими» (почти у всех известных русских личностей имеются бороды), либо «чайсковскими», потому что, изучая музыку в школе, они всегда видели портрет Чайковского и так сложилось, что такое понятие осталось в их сознании. В тексте русские имена с окончанием *-スキー (suki; -ский)* являются омонимом слова *スキー (suki; лыжи)*, поэтому встречаются частые «зимние» упоминания, которые опять же характеризуют стереотип о России, что там всегда холодно.

**III. Прецедентные имена, обозначающие японских исторических личностей.** Нами было выявлено 6 единиц.

1) 千利休 *Sen no Rikyū* Сэн-но Рикю (1522–1591 гг.) – историческая фигура, признанная наиболее влиятельной в японской чайной церемонии и отчасти в традиции ваби-тя (Ваби-тя – «простой, уединенный чайной церемонии»). Стал известен широкому западному читателю после публикации «Книги чая» Окакуры Какудзо. В Японии он известен не только чайной церемонией, но и тем, что он был мастером чайной церемонии у Ода Нобунага, затем у Тоётоми Хидэеси, с которым он начал хорошо ладить и по стечению времени стал одним из приближенных. Однако по приказу Хидэеси, который обвинил его в предательстве, Сэн-но Рикю совершил сеппуку. Сэн-но Рикю является в японском понимании человеком, который глубоко увлечен своим делом, а именно чайной церемонией. В тексте на это намекают множество упоминаний сортов чая и чайных напитков: 梅こんぶ茶 (*Ume kombucha*; чай из морской капусты со сливой), ほうじ茶 (*Hōjicha*; Ходзита), ミネラル麦茶 (*Mineraru mugicha*; Мугитя), プール (*Pūaru*; китайский чай пуэр) ジャスミン (*Jasumin*; Жасминовый чай) и др.

新茶摘まない つまらないや つに用は無い	<i>Shincha tsumamanai tsumaranai yatsu ni yō wa nai</i>	I've got no time for boring guys who won't try the new tea
二番煎じの出 がらし共にも 用は無い	<i>Niban senji no degarashi koto ni mo yō wa nai</i>	Or for rehashed already-used tea bags
千利休	<i>Sen no Rikyū</i>	Sen no Rikyū

Так же эти строчки, особенно 用は無い (*Yō wa nai*; Не нужны), могут быть отсылкой на Хидээси, давший Сэн-но Рикю приказ совершит сеппуку и тот беспрекословно исполнил его.

Таким образом, прецедентное имя Сэн-но Рикю можно понять двойственно, это не только увлеченный чаем человек, но и глубоко преданный своему делу.

2) 大野妹子 *Ōno-no-Imoko* Оно-но Имоко – японский политический деятель и дипломат периода Асука (538–710 гг.). Посол Японии к китайской династии Суй в 607 и 608 годах. Он считается од-

ним из патриархов японской икебаны. Искусство аранжировки цветов было привезено им в Японию из Китая. С ним случился один конфуз, из-за которого он стал прецедентным именем: так как его имя состоит из иероглифов 妹 (*imōto*; младшая сестра) и 子 (*ko*; ребенок – а это является характерным окончанием женского имени), китайцы вначале думали, что японцы отправили женщину дипломата. Об этом конфузе упоминается в тексте песни:

ラブレターフロム倭の国	<i>Raburetā furomu Yamato no kuni</i>	Я получил любовное письмо от страны Ямато
想像力をかきたてる	<i>Sōzōryoku wo kakitateru</i>	И с силой моего воображения
きっと可憐な美女からの便り	<i>Kitto karenna bijo kara no tayori</i>	Я представлял, что мне отправила письмо неписанная красавица

И с какой досадой они встретили мужчину, а не женщину:

フロムジャペン フロムジャペン (妹子)	<i>Furomu Japen, furomu Japen (Imoko)</i>	From Japan, from Japan (Imoko)
君がまさかの遣隋使	<i>Kimi ga masaka no kenzuishi</i>	Неужели ты тот самый дипломат
フロムジャペン フロムジャペン (男)	<i>Furomu Japen, furomu Japen (otoko)</i>	From Japan, from Japan (Оказался мужчиной)
何も言えなくて遣隋使	<i>Nani mo ienakute kenzuishi</i>	Не смог ничего вымолвить, дипломат

Юмористическую окраску еще добавлял тот факт, что он был одержим искусством икебаны, который считался женским делом. Таким образом, Оно-но Имоко олицетворяет тот факт, что неправильное прочтение имени может привести к недоразумению и путанице.

**IV. Прецедентные имена, обозначающие персонажей художественных фильмов.** Всего выявлено 6 единиц.

1) ミツコ *Mitsuko* Мицуко – одна из главных героинь фильма «Винный в романе», вышедший на экраны в 2011 году. В основу фильма была положена реальная история о нашумевшем убийстве Ясуко Ватанабэ, которая в дневное время являлась успешной карьеристкой, а в ночное время занималась проституцией. По подозрению в убийстве девушки был невиновно осужден непалец Говинда Прасад Мейнали, которого держали в течение 15 лет в тюрьме и освободили лишь в 2012 году. Настоящего убийцу так и не нашли.

Мицуко является главным антагонистом в фильме, что сильно повлияло на главную героиню, превратив ее из порядочной женщины в женщину легкого поведения.

Текст песни начинается с упоминанием реального места, где произошло убийство, а именно 東京渋谷区 (*Tōkyō Shibuya-ku*; квартал Сибуя) и 円山駅から徒歩10分 (*Maruyama-eki karat oho juppun*; 10 минут пешком от станции Маруяма), 花街 ようこそ夜の

動物園 (*Hanamachi yōkoso your no dōbutsuen*; Добро пожаловать в злачные места, в ночной зоопарк). В тексте прямо цитируется реплика из фильма:

お前はきちっと落ちて来い	<i>Omae wa kichitto ochiteko</i>	You – fall perfectly!
私のとこまで落ちて来い	<i>Watashi no took made ochiteko</i>	Fall to where I am!

Эту реплику проговорила Мицуко в фильме, от чьего имени поется в тексте песни. Главная героиня, олицетворяя Мицуко, пытается убедить своего избранного выбрать ее путь, чтобы он тоже «упал вместе с ней»:

奈落の底までGo	<i>Naraku no soko made Go</i>	Into the abyss, go!
一緒に落ちてもE	<i>Isshyo ni ochitemo E</i>	Falling together, E!

На наш взгляд, выбор авторами песни данного прецедентного имени связан с желанием показать отчаяние и подавленность героини.

**V. Прецедентные имена, которые обозначают медийных личностей массовой поп-культуры.** Выявлено 6 единиц.

1) ツィग्ги – *Tsuiggi*; Твигги Лесли Хорнби (англ. Lesley Hornby; 1949г) – британская супермодель, актриса и певица. Известна под псевдонимом Твигги. *Twiggy* – буквально «тоненькая, хрупкая», от англ. *twig* – «тростинка». Твигги стала знаменитой из-за своей нестандартной модельной внешности: ростом всего 168 см и весом 40 кг. Стала в 60–70х гг. всеобщей любимицей, что миллионы девушек желая стать такой же худой, истязали себя диетами (как раз тогда диеты стали популярными).

Твигги была примером головокружительного успеха и массовой помешанности на моде. Япония в свое время не осталась на стороне, «твиггомания» затронула восточную страну незамедлительно.

В тексте песни присутствуют описательные атрибуты прецедентной имени Твигги:

サイケデリッククナ	<i>Saikederikkuna</i>	Психоделическая
ミニスカートと	<i>Minisukāto to</i>	короткая юбка
ショートカットの	<i>Shyōto katto no</i>	И короткая
ヘアースタイルは	<i>Heā sutairu wa</i>	прическа

В этом тексте героиня, выступая как Твигги, показывает то, как часто меняется мода, а люди, являясь частью потребительской культуры, охотливо принимают это.

チュリップハット 赤いヒール	<i>Chyūrippu hatto, akai hiru</i>	Панамка, красные шпильки,
ビンテージキャップ アクセ	<i>Bintēji kyappu, akuse</i>	Винтажная бейсбольная кепка, аксессуары,
パン パン パン	<i>Pan pan pan pan</i>	панталоны.
パン パン タロン	<i>pan pantaron</i>	

かぶって脱いで履いて	<i>Kabutte nuide haite</i>	Надень шапку, сними одежду, надень обувь
巻いて留めて全部入札	<i>Maite tomete zenbu nyūsatsu</i>	Обмотайся шарфом, закрепи заколку, все выстави на торги
着たいの買って着ないの売って	<i>Kitai no katte kinai no utte</i>	Купи, что хочешь, продай, все что не уже не наденешь
出品してバイバイ	<i>Shyuppin shite baibai</i>	Выстави на аукционе и скажи пока-пока

Таким образом, прецедентное имя Твигги, которое обозначало очень худенькую девушку, здесь приобретает другой смысл: Твигги – это человек сильно увлеченной сменяющейся модой.

2) Оードリ *Ōdori*; Одри Хепбёрн (англ. Audrey Hepburn, урождённая Одри Кэтлин Растон, 1929–1993 гг.) – британская актриса, фотомодель и гуманитарный деятель. Получила «Оскар» в 1954 году за лучшую женскую роль в фильме «Римские каникулы» (1953).

Имя Одри Хепбёрн ассоциируется с законодательницей мод, «иконой» мод, звездой Голливуда, тонкой талией и хрупким телосложением. В песне же Одри ассоциируется с человеком, который ждёт выходных\каникул или отпуска:

期待に満ちた金曜日の深夜	<i>Kitai ni michita kin'yōbi no shin'ya</i>	Midnight on a Friday, full of anticipation
少し夜更かししててOK	<i>Sukoshi yofukashi shitetete OK</i>	Staying up a little bit late is okay
だって明日からは土日連休と	<i>Date ashita kara wa donichi renkyū</i>	Because Saturday and Sunday are coming

Еще отсылают эти строчки:

余裕かました土曜日の朝	<i>Yoyū kamashita doyōbi no asa</i>	Putting on airs on a Saturday morning
少し朝寝坊したぐらいでOK	<i>Sukoshi asanēbō shita gurai de OK</i>	Slept in a little, but that's okay

Также в песне упоминаются самые знаменитые фильмы актрисы: *ローマでは三連休 (Rōma dewa sanrenkyū*; В Риме 3-дневный отпуск) – отсылка к фильму «Римские каникулы» и *ティファニーで朝食くう (Tifanī de chyōshoku kuu*; Позавтракаем у «Тиффани») – отсылка к фильму «Завтрак у Тиффани».

Таким образом, Одри Хепбёрн здесь не является идолом красоты, а неким олицетворением отдыхающего человека, который мечтает уехать в отпуск, а его идеальный отпуск – это Рим, как у героини фильма «Римские каникулы».

**VI. Прецедентные имена, которые обозначают детские сказки.** Всего выявлено 7 единиц.

Для примера мы взяли самых известных героев японских сказок, которые были упомянуты в тексте песни Момотаро: это сам Момотаро (桃太郎; *Momotarō*), принцесса Кагуя (カグヤ姫; *Kaguya-hime*), Кинтаро (金太郎; *Kintarō*), Урасима Таро (浦島太郎; *Urashima Tarō*).

Проанализировав песню «桃太郎» («Momotarō»), главный герой Момотаро предстает перед на-

ми в реалиях современной Японии, являясь как бы собирательным образом молодых людей, либо же представителем феномена, которых в Японии называют NEET (Not in Employment, Education or Training), буквально «Не учатся и не работают, не занимаются ни тем, ни другим». Иными словами, это те молодые люди или подростки, которые не работают\учатся и не хотят работать\учиться и т.п. Так как он не учится – 勉強・宿題そっこのけ (*benkyō, shiyukudai sotchinoke*) «Забросил учебу, домашние задания», весь день бездельничает и играет в компьютерные игры – 毎日ごろごろしてゐるような子は (*Mainichi gorogorosheiru yōna ko wa*) «Ребенок, который бездельничает каждый день». Также высказывание 鬼が島にでも行きなさい!, (*oni ga shima nidemo ikinasa-ii!*) которое побуждает совершать великие дела, а не сидеть сложа руки, дополняет образ Момотаро. Значит, Момотаро – это молодой человек без учебы и работы, которого побуждают измениться, найти свое дело и перестать в пустую тратить время. Следуя всем перечисленным, Момотаро является прецедентным именем, которое в повседневном дискурсе может быть использовано в этом ключе.

**VII. Прецедентные имена, которые обозначают вымышленных персонажей из современной японской массовой популярной культуры (манга, аниме, игр и т.п.).** Всего выявлено 5 единиц:

星一徹 *Hoshi Ittetsu* Хоси Иттэцу – отец главного героя спортивной манги о бейсболе «Гигантская звезда» (*巨人の星; Kyodai no Hoshi*), выпущенного с 1966–1971 гг.

По сюжету манги Хоси Иттэцу когда-то был перспективным игроком бейсбола, но из-за участия во Второй мировой войне он получает серьезную рану, и его мечта стать профессиональным игроком разбивается. Хоси Иттэцу страдает депрессией, начинает злоупотреблять алкогольным и бездельничать, заставляя жену работать вместо него. Но тем не менее, он не отказывается от своей мечты и теперь заставляя своего сына, т.е. главного героя, стать профессиональным бейсболистом вместо отца.

В одном из глав манги Хоси Иттэцу в гневе на сына перевернул японский обеденный стол, и это породило немыслимое количество пародий в массовой культуре, действие которого начали называть ちゃぶ台返し *chabudaigaeshi* в прямом смысле «переворачивать низенький столик». Это упоминается в песне:

蹴り上げて宙 を舞う ちゃぶ台 返し	<i>Keriatege uchū wo mau chyabudai gaeshi</i>	Пни и переверни со злости стол
--------------------------	---	-----------------------------------

Дальше в тексте два раза повторяется этот куплет:

友達の馬越	<i>Tomodachi no Umakoshi</i>	Друг Умакоси
公式戦 浮腰	<i>Kōshikisen ukigoshi</i>	Готовый убежать от настоящей битвы
最終戦 勝ち越し	<i>Saishyūsen kachikoshi</i>	В первой битве он выиграл в перевесе

決め技は 大外 返し	<i>Kimewaza wa ōsotogaeshi</i>	Сокрушающий удар был большой ошибкой
三回戦 勝ち星	<i>Sankaisen kachiboshi</i>	В третьей битве победил Хоси
後半は 釣腰	<i>Kōhan wa tsurigoshi</i>	Во второй половине он применил бросок с рукавом
最終戦 勝ち越し	<i>Saishyūsen kachikoshi</i>	В последней битве он выиграл в перевесе
決め技は 必殺	<i>Kimewaza wa hissatsu</i>	Сокрушающий удар был смертоносным

Если для японского человека Хоси Иттэцу с детства был тираном-отцом в манге, здесь же он предстает победителем некоего соревнования, где в начале проиграл своему другу, но потом с третьей попытки одержал победу. Т.е. Хоси Иттэцу в этом понимании становится победителем, который упорно добивается победы.

Таким образом, проведя анализ примеров прецедентных имен мы выявили немало семантических трансформаций прецедентных имен-антропонимов; а также что не все прецедентные имена остаются в изначальном, исконном понимании, а могут иметь либо несколько значений, либо радикально поменять смысл, но иметь некоторые узнаваемые черты прецедента, например, как Момотаро, который из героя детской сказки, олицетворяющего мужественного воина, превратился в современного подростка, которого побуждают поменяться в обратную сторону, найти свое дело и перестать «впустую» тратить время, т.е. как сказочный герой совершить какой-то «героический» поступок.

Эти трансформации происходят из-за динамично меняющейся повседневной жизни японцев и их массовой коммуникации. Так как целевая аудитория этой группы составляют подростки и молодые люди, не трудно понять, что взгляды разных поколений могут отличаться друг от друга, что они могут смотреть на одно и то же понятие по-разному.

## Литература

1. Сулимов В.А. Когнитивное описание языка и его культурологическая интерпретация: когнитивные трансформации. Филологические науки. № 1, 2006, С. 44–47.
2. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Выпуск 1, М., 1997, С. 192.
3. Голубева Н.А. Прецедент и прецедентность // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, № 3 (2008) URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pretsedent-i-pretsedentnost-v-lingvistike>.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. – 261 с.
5. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в текстах политического дискурса // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие. – М.: МГУ, 2003

6. Красных В.В. Этнопсихологическая и лингвокультурология: курс лекций. – Москва, 2002. 284 с.
7. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. М., 2001. – 200с.
8. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1986. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25588602>
9. Красных В.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и коммуникации // Вестник МГУ, серия 9 Филология № 3, 1997. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/3245012/>
10. Гудков Д.Б. Прецедентные имена и парадигма социального поведения // Лингвостилистические и лингвопедагогические проблемы коммуникации: сборник статей. Выпуск 1. – М., 1996. С. 186.
11. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. Выпуск 2. – М.: Наука, 1988. – 170 с.

#### SEMANTIC TRANSFORMATION OF PRECEDENT NAMES-ANTHROPONYMS IN JAPANESE SONGS

Permyakova T.N., Burakova A.A.

North-Eastern Federal University in Yakutsk, Ural Federal University named after the first president of Russia B.N. Yeltsin

The article attempts to identify semantic transformations of precedent names (anthroponyms) in Japanese songs. Material practical research based on the texts of 62 songs modern Japanese electronic band 水曜日のカンパネラ (Suiyoubi no Kanpanera). The choice of this artist is due to the current popularity of the groups among the number of new wave Japanese artists of the 2010s. The authors offer their thematic classification of precedent names in the lyrics. In

the course of the research, the authors come to the conclusion that not all precedent names remain in the original, primordial meaning, but can have either several meanings or radically change the meaning. The authors see the reason for semantic transformations in the dynamically changing everyday life of the Japanese and their communication, as well as in the admirers of these songs, which are usually young people and adolescents.

**Keywords:** Japanese linguistic, Japanese songs, lexical meanings, precedent names, anthroponyms, semantic transformation.

#### References

1. Sulimov V.A. Cognitive description of language and its cultural interpretation: cognitive transformations. Philological sciences. No. 1, 2006, P. 44–47.
2. Gudkov D.B. Precedent name and problems of precedence // Language, consciousness, communication: Sat. articles. Issue 1, M., 1997, P. 192.
3. Golubeva N.A. Precedent and precedent // Bulletin of Vyatka State Humanitarian University, No. 3 (2008) URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pretsedent-i-pretsedentnost-v-lingvistike>.
4. Karaulov Yu.N. Russian language and language personality. M., 1987. – 261 p.
5. Gudkov D.B. Precedent Phenomena in the Texts of Political Discourse // Media Language as an Object of Interdisciplinary Research: Textbook. – M.: Moscow State University, 2003
6. Krasnykh V.V. Ethnopsychology Linguistics and Cultural Studies: a course of lectures. – Moscow, 2002. 284 p.
7. Ermolovich D.I. Proper names at the junction of languages and cultures. M., 2001. – 200 p.
8. Karaulov Yu.N. The role of precedent texts in the structure and functioning of a linguistic personality // Scientific traditions and new directions in the teaching of the Russian language and literature: reports of the Soviet delegation at the VI Congress of MAPRYAL. – M., 1986. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25588602>
9. Krasnykh V.V. Cognitive base and precedent phenomena in the system of other units and communication // Bulletin of Moscow State University, series 9 Philology No. 3, 1997. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/3245012/>
10. Gudkov D.B. Precedent names and the paradigm of social behavior // Linguistic-stylistic and linguistic-pedagogical problems of communication: collection of articles. Issue 1. – M., 1996. P. 186.
11. Podolskaya N.V. Dictionary of Russian onomastic terminology. Issue 2. – M.: Nauka, 1988. – 170 p.

## Профессионально-практическая ориентированность высшего образования как востребованный вызов времени

**Сомов Денис Сергеевич,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ОЧУ ВО «Московский институт современного академического образования»  
E-mail: somovden@mail.ru

**Мухаметшин Александр Тагирович,**

кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ОЧУ ВО «Московский институт современного академического образования»  
E-mail: prorect@mail.ru

В статье раскрываются вызовы времени, противоречия и задачи в сфере высшего образования, основные подходы к обеспечению профессионально – практической ориентированности высшего образования. В этой связи особое внимание концентрируется на принципе практикоориентированности обучения, как основном методе, способствующем успешному освоению обучающихся профессиональным компетенциям. Охарактеризованы информативные критерии практической ориентированности образования в высшей школе, обосновывается ориентация на инновационно – предпринимательскую и иные виды деятельности как обязательную часть профессионального образования. При этом обосновывается необходимость модернизации проведения практик и стажировок с использованием материально – технической базы работодателей и предприятий экономической сферы, использование практического обучения выпускников в профессиональных центрах целевой переподготовки производственных организаций.

Рассматривается модель практики, учитывающая специфику региональных рынков труда и услуг, анализируется опыт актуализации профессионально-практической направленности высшего образования, дается расширенное толкование понятию «метапредметности».

В статье также дается характеристика национальных моделей высшего образования, ориентированных на профессионально – практическую составляющую высшего образования, применяемых в развитых странах мира и отражающих специфику и состояние рынков труда. В качестве примера такого подхода анализируются японская, американская, шведская схемы высшего профессионального образования.

**Ключевые слова:** высшее образование, профессионально-практическая ориентированность; профессиональная компетентность, моделирование, социальное партнерство.

Насущная потребность в усилении нацеленности высшего образования на вызовы социума побуждает в особом ракурсе выстраивать образовательный процесс в вузах страны. Передача интеллектуального багажа для дальнейшего развития потенциала общества, как особая цель высшего образования, призвана обеспечить глубинные смыслы самосохранения общества на каждом этапе его развития. При ближайшем рассмотрении обнаруживается, что образовательная система отражает и демонстрирует все общегосударственные проблемы, которые неизбежно касаются каждого отдельно взятого гражданина страны.

В этой связи необходимо, выстраивать образовательный процесс в вузах таким образом, чтобы максимально синхронизировать все взаимоотношения участников существующей социальной ситуации.

Проблема обеспечения квалифицированными кадрами региональных и отраслевых рынков связана с очевидными социальными факторами, напрямую влияющими на деятельность вузов [4].

К таким негативным факторам, прежде всего, следует отнести: нарастающее старение населения страны и быстрое сокращение его численности; несоответствие потребностей на сложившемся рынке труда в специалистах отдельных квалификаций фактическому выпуску из вузов; недостаточная способность начинающих специалистов эффективно исполнять должностные обязанности в силу отсутствия практического опыта деятельности; недостаток практических навыков в использовании фундаментальных базовых основ теоретических знаний.

Возникшие социально-экономические обстоятельства требуют от вузов внедрения неотложных мер и решений, среди которых:

- разработка образовательных программ с учетом обоснованных профессиональных стандартов;
- реализация образовательного процесса в системе высшей школы на основе прогнозирования потребностей в квалифицированных кадрах региональной и мировой экономики;
- формирование общих и специальных компетенций и квалификаций бакалавров и магистров, востребованных в социальной и экономической практике;
- профессионально-педагогическое сопровождение образовательной деятельности с опo-

рой на принцип практикоориентированности в процессе обучения студентов в системе высшего образования. Ключевое значение в решении проблем высшего образования имеют ориентиры на подготовку кадров с позиций подъема экономики страны и задач ее вхождения в пространство мировой экономики [2].

Укрепление фундамента рыночной экономики обостряет повышенные требования к подготовленности квалифицированных специалистов по уровню и качеству человеческого потенциала, профессионализма и социальной мобильности людей. Обеспечение кадрами субъектов Федерации всегда является важнейшей социально-трудовой проблемой. В настоящее время это усугубляется возрастающим дефицитом высококвалифицированных специалистов, негативной демографической ситуацией, а также недостаточно сбалансированностью с рынком труда системы образовательных услуг [1].

Сегодня мировой финансовый и экономический кризис спровоцировал в разных отраслях массовые увольнения и сокращения работников.

Поэтому понятно внимание к системе профессионально ориентированного высшего образования, организованного на принципах опережающего развития. Возникают понятия, модели и сценарии относительно создания региональных программ, пространственной организации образования, учета элементов и звеньев социально-экономического развития инфраструктуры [6].

Позитивные изменения дают шансы выхода из сложной ситуации при управлении квалификацией и профессионализмом кадров на уровне страны, региона, отрасли, конкретной территории, отдельного предприятия для обеспечения согласования спроса и предложения на выпускников вузов с реальными задачами рынка.

Традиционные формы обучения, переобучения, повышении квалификации и дополнительного профессионального образования занятого и незанятого населения связаны с одновременным обновлением и модернизацией существующих моделей и организационно-методических инструментов образовательной деятельности.

Требуется совершенствование инструментария прогнозирования практической потребности в кадрах, постоянного мониторинга рынков труда в регионах, чтобы проектировать деятельность и планы вузов по объемам и содержанию востребованной подготовки кадров как долгосрочного, так и краткосрочного характера.

Анализ исследований по проблеме выявил результаты поиска решений в данном ракурсе, полученные в разных странах мира. Так, выделены национальные модели, отражающие специфику и состояние рынков труда, общеизвестными из которых являются японская, американская, шведская схемы [4].

Трудовые отношения, характерные для японской модели, отражают систему пожизненного найма, что гарантированно обеспечивает заня-

тость работника постоянно на одном предприятии до достижения пожилого возраста. За такую преданность повышается размер зарплаты, премии и социальные пособия за стаж, обязательное плановое повышение квалификации и рост по служебно-профессиональному положению, повышение карьеры.

На рынке труда по американской модели наблюдается децентрализация в правовом отношении: законы о занятости и поддержке безработных в разных штатах принимаются отдельно. Отношение к работникам на предприятиях менее лояльны, увольнения не объявляются заблаговременно, по договорам работают лишь четверть работников, внутрифирменное обучение не предусмотрено. Это приводит к высокой географической миграции и профессионально – социальной мобильности работников в поисках лучших условий труда.

Активную позицию политики государства обнаруживает шведская модель: здесь упор делается на профилактику безработицы, а не поддержку людей, оставшихся уже без работы. И потому проблема безработицы в стране фактически отсутствует [4].

Основные особенности данной политики включают: снижение инфляционной конкуренции между высокодоходными и менее прибыльными компаниями и фирмами; принцип солидарности оплаты работникам за адекватный труд, независимо от финансового состояния предприятия; целевое создание необходимых в регионе рабочих мест, а также специализированных центров профессиональной подготовки и переподготовки востребованных кадров; выборочную поддержку отдельных секторов экономики с низкими экономическими показателями для решения особо важных социально – экономических задач.

Выявленная специфика моделирования рынка труда в мировой экономике важна при построении и выборе профессионально-практических ориентиров отечественной системы высшего образования, в условиях востребованности вызовов времени.

Не менее значимой является обоснованность противоречий высшего образования, влияющих на возникновение в ней модернизированных подходов по усилению профессионально-экономической нацеленности в подготовке кадров для экономики [5].

Система образования сегодня интегрирует совокупность преемственных программ и государственных стандартов, характеризующихся различным уровнем и направленностью, и развивается, благодаря наличию комплекса противоречий, как источника ее развития.

Целенаправленный поиск путей разрешения каждого противоречия в условиях системы и приводит к модернизации отдельных ее элементов, звеньев и свойств.

Рассмотрим данные противоречия относительно системы высшего образования в вузах страны, на основе анализа исследований по изучаемой проблеме:

- между запросами личности, общества и рынка труда, в частности на специалистов по наукоемким и высокотехнологичным технологиям, и уровнями профессионального образования;
- между скоростью изменений в научной информации и сокращением сроков ее освоения при уровневой специализации в вузах;
- между объемом узко-эмпирической информации для профессии в ущерб фундаментальности знаний, требующей времени и психологических сил для ее обдумывания и осмысления, для развития мышления;
- между современным содержанием образования и слабой потребностью общества в массовой подготовке креативного потенциала специалистов;
- между заявленными от работодателей характеристиками для работников, среди которых взаимоисключающие: наличие опыта и стажа работы и отсутствие такового по объективным причинам у начинающих выпускников вуза; недостаточность умений и навыков делового общения, способов работы в команде, ответственности, что вырабатывается только в практике осуществления конкретной профессии;
- между готовностью работодателей содействовать в профориентационной работе с выпускниками и дальнейшей социально-психологической и экономической поддержке начинающим специалистам, отсутствием налаженного сотрудничества со стороны высших учебных заведений;
- между количеством желающих поступить в вузы получить высокого качества образование и количеством образовательных для удовлетворения этих потребностей;
- между уровнем притязаний обучающихся в вузах, и их индивидуальными возможностями, сложившихся под влиянием различных социально-психологических и экономических факторов [5].

В отечественном высшем образовании принцип практикоориентированности базируется на интеграции фундаментальности теоретического обучения и подготовки профессионально – прикладного характера [2].

С одной стороны, в образовательной деятельности происходит внедрение практикоориентированных технологий, позволяющих расширить опыт будущих специалистов уже в стенах вуза, тренировка способности и готовности продуктивно применять полученные компетенции на практике, в соответствии со стандартами качества и уровня отраслевых и региональных рынков труда и услуг. Это, несомненно, способствует формированию конкурентоспособности и жизнестойкости будущих рабочих и служащих [3].

С другой стороны, ресурсы образовательного процесса расширяются за счет приближения образовательного вуза к потребностям практики, жизни, социума. Опыт показывает, что в вузах открываются мастерские, профессиональные лаборатории; конструкторские бюро;

– студенческие бизнес-инкубаторы; центры профессиональной деятельности;

– структурные подразделения вуза по прикладным направлениям, а также, используются практико-ориентированные тренажеры.

Теоретически обоснованы и практически проверены исследователями наиболее информативные критерии практической ориентированности образования в высшей школе.

Среди них: количество исследовательских, инновационно-практических и внедренческих структур; наличие при ВУЗе или на предприятиях особых форм совместных экспериментальных площадок для занятости студентов практикой или стажировками по профилю обучения, при участии наставников – профессионалов; количество выбранных студентами практико-ориентированных курсов; количество договоров о сотрудничестве между вузами и предприятиями отраслевых и региональных рынков услуг.

Наиболее важным элементом профессионального высшего образования становится практика студентов, на разных этапах обучения обеспечивающая их погружение в реальную производственную среду, с целью превентивного познания требований к профессии и для осознания роли и места выпускника в будущей трудовой деятельности. Модель практики, учитывающая цели деятельности предприятий и организаций отраслевых и региональных рынков труда и услуг, повышает и возможности вуза в формировании профессиональных компетенций будущего специалиста, содействуя качественному выполнению ими функциональных обязанностей в рамках избранного профиля [7].

В различные периоды отечественной системы высшего образования наблюдались перекосы в направленности образовательной деятельности вузов на потребности социальной практики и запросы производственной сферы. Потому сегодня реализуются новые пути сотрудничества образования, социума и производства, или восстанавливаются с учетом современных реалий, ранее себя зарекомендовавшие в качестве наиболее эффективных.

Также очевидна тенденция к социальному партнерству, заменяющему в какой-то степени, бывшие шефские связи предприятий и вузов, и убиравшие возникший разрыв между экономической сферой и высшим образованием. Неправоммерно исчезнувшее понятие «профессиональное» в отношении к системе высшего образования незримо присутствует, дабы не усилить оторванность от реальной действительности, и снизить социальный статус образования ради образования, ради диплома, что фактически ведет к кризису в глазах заказчиков образовательных услуг, населения и общества, в целом.

Постоянно и последовательно решаются проблемы прикладного и академического бакалавриата, чтобы полученные практические умения не оказались на уровне среднего профессионального образования, а дополнялись знаниями на-

учно – исследовательского характера в соответствии и в сочетании с программами высшего образования.

Поэтому реализуются программы практик, поэтапно дающие профессиональные умения и опыт деятельности по профессии, которые при необходимости дополняются, в частности, включены такие виды, как технологическая, проектно – технологическая, эксплуатационная практика, а также, научно – исследовательская работа.

При этом учебная практика и ее виды осуществляются на выбор вуза, по усмотрению разработчиков программ. Предусматривается участие в создании совместных программ практики с работодателями, учитывается эффективность взаимодействия вуза с ними.

Варианты образовательных стандартов совершенствуются в сторону практикоориентированности, в частности, исключена аналитическая деятельность, как наиболее теоретизированная часть практики.

Современной тенденцией является ориентация на предпринимательскую и инновационно – предпринимательскую деятельность как обязательную часть профессионального образования. И это находит подкрепление в регионах, заинтересованных, в том числе, в программах, позволяющих реализовать собственные идеи выпускников вуза.

Продуктивно решаются проблемы в целях минимизировать оторванность теории от практики при корректировке программ вместе с работодателями. В рамках госпрограммы развития образования до 2020 года федеральные образовательные стандарты проектировались в соответствии с профессиональными стандартами. Во избежание сужения до требований работодателя предлагались и внедрялись дополнительные меры [5].

Включалась совокупность компетенций в области применения правовых и экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности. Укреплялись возможности профессиональной мобильности в связи с возникновением неопределенности выбора профессии и снижении адаптации за рамками профессии от работодателя.

Модернизировались организация практик и стажировок с использованием материально – технической базы работодателей и предприятий экономической сферы, использовалось практическое обучение выпускников в профессиональных центрах целевой переподготовки производственных организаций.

Таким образом, обеспечение профессионально-практической ориентированности высшего образования содействует стимулированию темпа и глубины развития образовательных пространств регионов в сотрудничестве с вузами. Именно этот фактор позволяет удовлетворить востребованный вызов времени, ведущий к интеграции взаимно заинтересованных в общих результатах участников рынка труда и образовательных услуг.

Происходит явная переоценка значения практико-ориентированного высшего образования,

закладывающего основы становления и развития трудовых ресурсов. Общественное признание получает факт гарантии успеха качественного образования для личности каждого гражданина, для экономической сферы и производства, и для общества в целом, получающего фундамент стабильного положительного развития.

В итоге возрастает спрос на кадры с высшим уровнем образования и квалификации; увеличивается спектр специальностей и профилей различного уровня и направлений, для региональных рынков труда и услуг; усиливается интерес и спрос населения на высшее образование как в достаточной мере квалифицированное и представленное для выпускников профессорско-преподавательским составом вузов на наиболее качественном уровне.

Немаловажным является и повышение значимости высшего образования в глазах студентов, осознающего его практическое значение при освоении личностного содержания полученных знаний и опыта. На практике овладевая технологиями познавательной и творческой деятельности, обучающиеся проявляют свои потенциальные возможности и определяют необходимые в профессии способности, сравнивая свои умения и навыки с требующимися компетенциями в будущей профессии. В этом плане усиливается необходимость изменения парадигмы высшего образования с усвоения образовательных стандартов и изучения информации на добывание знаний о реальных практических объектах и процессах. Это, свою очередь требует особого организационно – технологического и методического оснащения образовательного процесса вуза в изучаемой области профессиональной деятельности будущих выпускников.

Подчеркнем также наличие в образовательной деятельности вузов метапредметности, как характеристики, отражающей усиление смыслов высшей ступени образования, в плане того, что студенты изучают не просто многообразие понятий, терминов, категорий, закономерностей и принципов определенной теории, но и связывают их как с предстоящей профессиональной деятельностью, так и со смежными направлениями предстоящей работы. Этот фактор обеспечивает возможность применить фундаментальность в отношении конкретных, определенных областей реальности и расширить познание за счет выхода в смежные темы других дисциплин и курсов. И данное обстоятельство остается, несомненно, значимой специфической характеристикой высшего образования при всей социальной и принципиальной важности его профессионально-практической направленности на данном этапе социально экономического развития.

## Литература

1. Балыхин, Г.А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г.А. Балыхин. – М., 2003.– 144с.

2. Бондаренко, Т.Н. Роль практикоориентированного подхода в учебном процессе вуза при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг / Т.Н. Бондаренко, А.П. Латкин // *Современные проблемы науки и образования*. – 2012. – № 6. [Электронный ресурс] <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7784> (дата обращения: 12.02.19).
3. Питухин, Е.А. Алгоритмы формирования практико-ориентированной образовательной программы на основе профстандартов / Е.А. Питухин, О.А. Зятева, Л.В. Щеголева // *Университетское управление: практика и анализ*. – Т. 22–2018. – 22(3). – С. 49–60 [Электронный ресурс] <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.03.026> (дата обращения 7.02. 19)
4. Прогнозирование потребности региональной экономики в подготовке квалифицированных кадров: моногр. / А.Г. Мокроносов [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – 111 с.
5. Сенашенко, В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС образования / В.С. Сенашенко // *Высшее образование в России*. – 2015. – № 6. – С. 31–37
6. Стратегия социально экономического развития страны до 2020 года. [Электронный ресурс] <http://2020strategy.ru> (дата обращения 16.02.19)
7. Филимонова, Е.А. Проблема адаптации студентов к будущей профессии в рамках реализации образовательных программ / Е.А. Филимонова // *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. – 2017. – № 2(22) – 136–141

#### PROFESSIONAL AND PRACTICAL ORIENTATION OF HIGHER EDUCATION AS A POPULAR CHALLENGE OF THE TIME

Somov D.S., Mukhametshin A.T.

Moscow Institute of modern academic education, Moscow

The article reveals the challenges of time, contradictions and challenges in the field of higher education, the main approaches to ensuring professional and practical orientation of higher education. In this regard, special attention is focused on the principle of practice-oriented training, as the main method that contributes to the

successful development of students' professional competencies. The article describes informative criteria for practical orientation of education in higher education, justifies the orientation to innovative, entrepreneurial and other types of activities as a mandatory part of professional education. At the same time, the need to modernize practices and internships using the material and technical base of employers and economic enterprises, the use of practical training of graduates in professional centers for targeted retraining of industrial organizations is justified.

The article considers a model of practice that takes into account the specifics of regional labor and service markets, analyzes the experience of updating the professional and practical orientation of higher education, and gives an expanded interpretation of the concept of "metasubject".

The article also describes the national models of higher education, focused on the professional and practical component of higher education, used in developed countries and reflecting the specifics and state of labor markets. As an example of this approach, the Japanese, American, and Swedish schemes of higher professional education are analyzed.

**Keywords:** higher education, professional and practical orientation; professional competence, modeling, social partnership.

#### References

1. Balykin, G.A. Management of education development: organizational and economic aspect / G.A. Balykin. – M., 2003. – 144c.
2. Bondarenko, T. N. the Role of practice-oriented approach in the educational process of higher education in the formation and development of industry and regional markets of services / T.N. Bondarenko, A. p. Latkin // *Modern problems of science and education*. – 2012. – № 6. [Electronic resource] <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7784> (accessed: 12.02.19).
3. Pitukhin, E.A. Algorithms for forming a practice-oriented educational program based on professional standards / E.A. Pitukhin, O.A. Zyateva, L.V. Shchegoleva // *University management: practice and analysis*. – Vol. 22–2018. – 22(3). – P. 49–60 [Electronic resource] <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.03.026> (accessed 7.02. 19)
4. Forecasting the needs of the regional economy in the training of qualified personnel: Monogr. / A.G. Mokronosov [et al.]. – Yekaterinburg: Publishing house of the Russian state prof. – PED. UN-TA, 2010. – 111 p.
5. Senashenko, V. S. on the ratio of professional standards and FSES of education / V. With Senashenko // *Higher education in Russia*. – 2015. – № 6. – P. 31–37
6. Strategy of socio-economic development of the country until 2020. [Electronic resource] [http/ / 2020strategy.ru](http://2020strategy.ru) (accessed 16.02.19)
7. Filimonova E. A. the Problem of adaptation of students to the future profession in the framework of educational programs / E.A. Filimonova // *Bulletin of the Siberian Institute of business and information technologies*. – 2017. – № 2(22) – 136–141

# Имитационное моделирование как одно из средств формирования компетенций цифровой экономики

## **Кузьмина Надежда Дмитриевна,**

к.ф.м.н., доцент, кафедра «Информатики и методики обучения информатике», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: nd-kuzmina@mail.ru

## **Иванова Елена Николаевна,**

к.п.н., доцент, кафедра «Информатики и методики обучения информатике», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: iimoi@mail.ru

## **Пегасова Наталья Арнольдовна,**

к.п.н., доцент, кафедра «Информатики и методики обучения информатике», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: iimoi@mail.ru

## **Бормотов Андрей Александрович,**

студент, кафедра «Информатики и методики обучения информатике», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: iimoi@mail.ru

## **Кильганова Елена Викторовна,**

студент, кафедра «Информатики и методики обучения информатике», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»  
E-mail: iimoi@mail.ru

В статье рассмотрены некоторые аспекты реализации задач системы образования РФ в рамках Программы «Цифровая экономика», связанных с повышением цифровой грамотности граждан страны. В связи с этим особое внимание уделено вопросам переподготовки кадров и развитию дополнительного образования, обеспечивающих решение задачи формирования у населения базовых компетенций цифровой экономики. Учебный материал, реализуемый в этих целях, предлагается представлять в модульном формате, позволяющем иметь единый подход к обучению, независимо от уровня цифровой подготовки обучающихся. Отмечая значение виртуальной реальности различных областей деятельности человека, предлагается для создания модульного курса, обратить внимание на имитационное моделирование, позволяющее строить компьютерные модели реальных процессов и проводить эксперименты над ними, развивая тем самым, компетенции Цифровой экономики. В качестве содержания такого курса приведено описание макета имитационной модели, для построения которой была выбрана специализированная программная среда имитационного моделирования AnyLogic, в рамках которой использовано агентное моделирование. Дано подробное описание поэтапного построения модели через решение соответствующих задач. Приведен пример имитационной модели в сфере дорожного строительства – система дорожного движения на перекрестке. Дано обоснование актуальности разработки содержания компонента модульного курса по цифровизации, посвященного имитационному моделированию, в рамках профессиональных образовательных программ или программ дополнительного образования.

**Ключевые слова:** цифровая экономика, дополнительное образование, имитационное моделирование.

Принятие государственной Программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [5] поставило перед научным и образовательным сообществом России ряд вопросов, направленных на решение проблемы обеспечения цифровой экономики компетентными кадрами. Ключевым условием для её решения является совершенствование системы образования, как единой системы, формирующей компетенции цифровой экономики у любого человека на всех возможных уровнях образования: общего, профессионального или дополнительного.

Для перехода экономики страны на инновационную траекторию развития значительный вклад внесёт изменение структуры рынка труда, направленное на увеличение в нем числа людей (более 50%) с компетенциями, относящимися к категории «Знание» по системе классификации задач Йенса Расмуссена [9]. Чтобы решать задачи этой категории необходимо соответствующее профессиональное образование, позволяющее владеть компетенциями, демонстрирующими не только знания конкретной предметной области, но и навыки аналитической деятельности, импровизации, умения принимать самостоятельные решения, часто в условиях неопределенности. К такого рода компетенциям можно отнести и компетенции цифровой экономики, включающие в себя цифровые навыки обработки и анализа данных, программирования, разработки приложений, проектирования производственных систем и т.п.

В Программе стоит задача модернизации системы образования РФ, направленная на обеспечение цифровизации всех общественных сфер жизни и формирования высокого уровня цифровой грамотности населения страны. [5]

На уровне профессионального развития возникла необходимость в создании возможности изменения образовательной траектории и в получении дополнительной, смежной квалификации. [7]

Из этого следует, что к важнейшим направлениям цифровизации должна быть отнесена задача переподготовки кадров и развития дополнительного образования, которая может быть решена через развертывание мощной системы образовательных центров, обеспечивающих обучение населения цифровым технологиям и способствующих формированию кадрового потенциала экономики страны.

В этих условиях перед образовательными организациями стоит задача по разработке содержания профессиональных образовательных программ, реализуемых, в частности, в образова-

тельных центрах, направленных на формирование у населения компетенций цифровой экономики.

Так как процесс цифровизации экономики должен коснуться, практически всего населения страны, то задача системы образования сводится к тому, чтобы создать условия, при которых появляется возможность получения дополнительной квалификации или параллельно с освоением основной образовательной программы, или в рамках переподготовки и повышения квалификации. Учебный материал, реализуемый в этих целях и решающий задачи формирования базовых компетенций цифровой экономики у населения страны, наиболее рационально представлять в модульном формате, позволяющем иметь единый подход к обучению, независимо от уровня цифровой подготовки обучающихся.

С развитием цифровых технологий, распространением компьютерных сетей, а также систем искусственного интеллекта, появляется новое виртуальное измерение мира, в котором информация о различных по своим качествам реальных объектах и процессах, накапливается в большие базы данных, имеющие единый формат и цифровую структуру. Эта цифровая информация может легко передаваться, анализироваться, сравниваться и обрабатываться с помощью автоматических систем, с высокой скоростью и без ограничений по объему. Таким образом, с помощью виртуальной реальности можно моделировать практически любые процессы – природные, социальные или экономические – что открывает перед человеком почти неограниченные возможности по системному управлению процессами.

Одним из важных направлений, по реализации создания виртуальной реальности различных областей деятельности человека, является имитационное моделирование, позволяющее строить компьютерные модели реальных процессов и проводить эксперименты над ними. В рамках Цифровой экономики имитационное моделирование позволяет развивать следующие компетенции ЦЭ [2]:

- Готовность к работе с информацией.
- Готовность к применению информационных технологий.
- Готовность к созданию новой информации (креативность).
- Готовность к обеспечению информационной безопасности.

Имитационное моделирование представляет собой удобный инструмент для анализа ситуаций в разных областях бизнеса и науки, который помогает найти оптимальные решения и узнать более подробную информацию о сложных системах. Важно отметить преимущества применения имитационного моделирования в образовательном процессе, наиболее значимыми из которых являются представление моделей в наглядном и простом для понимания виде, а также возможность без затрат и рисков проводить эксперименты над цифровыми объектами, приближенные к реальным.

При работе с моделью, решаются две важные задачи, каждая из которых подразделяется на несколько подзадач или этапов. Они представлены в таблице 1:

Таблица 1. Задачи при работе с моделью

Задачи	№ под-задачи	Описание задачи
Задача 1 Деком-позиция системы	1.1	Поиск всех элементов или подсистем исследуемой системы
	1.2	Обозначение связей между элементами
	1.3	Разделение потоков на входящие и выходящие потоки
	1.4	Построение структурной модели системы
	1.5	Проверка качественной адекватности системы
Задача 2 Функционал системы	2.1	Построение функциональной модели, отражающей алгоритм работы системы
	2.2	Создание имитационной модели (вид модели будет зависеть от особенностей функционирования системы и задач исследования)
	2.3	Планирование и проведение экспериментов над моделью
	2.4	В зависимости от результатов, принятие решения о внесении изменений в модель, поиске дополнительной информации и проведению новых испытаний

Выводы и рекомендации

В рамках имитационного моделирования выделяют задачи различной специализации и для каждой задачи подбирают специальное соответствующее ей программное обеспечение: [1]

- дискретно-событийное моделирование (Arena, Enterprise Dynamics, GPSS, FlexSim, SYMULA, AutoMod);
- моделирование динамических систем (Lab View, MATLAB, Easy5, VisSim);
- системная динамика (VenSim, iSink, PowerSim).
- агентное моделирование (ASCAPE, Swarm, Net Logo, Repast,);

Обладая определенными достоинствами, данные программы обладают и недостатками. К ним можно отнести узконаправленность, нелокализованность интерфейса, отсутствие автономности и высокую стоимость самого программного продукта (например MATLAB).

Для создания имитационной модели можно использовать среду (программа) AnyLogic, которая позволяет реализовать вышеперечисленные направления имитационного моделирования в одной модели. В данной среде представлено множество готовых примеров, различных моделей, документация к программе и поддержка на сайте – от книг до видеоуроков.

В качестве примера создания имитационной модели в среде AnyLogic можно рассмотреть задачу по организации дорожного движения на пе-

рекрестках, решение которой может быть использовано как учебное содержание одного из занятий модуля по ИКТ для формирования компетенций ЦЭ у обучающихся по направлениям, связанным с транспортом, или с работой служб, обеспечивающих безопасность дорожного движения.

Перекрестки считаются особо проблемными участками дорожной сети. В зависимости от наличия светофора их разделяют на два типа: регулируемые и нерегулируемые.

Регулируемым перекрёстком называют перекрёсток, в котором движение транспорта регулируется сигналами светофора (или регулировщика). Нерегулируемым перекрёстком считают перекрёсток с активным жёлтым мигающим сигнале светофора, а также если светофор не работает или отсутствует регулировщик.

Также существует классификация перекрёстков по виду их проектирования (см. рисунок 1):

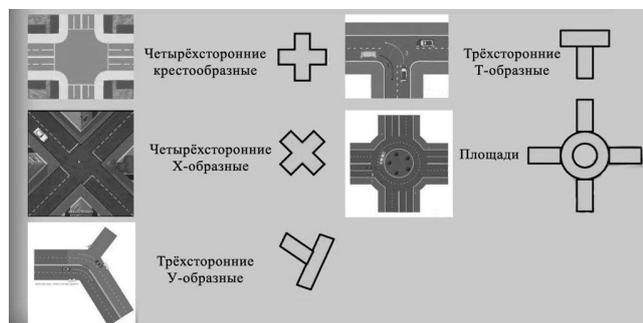


Рис. 1. Виды перекрёстков

В данной модели рассматривается регулируемый Т-образный перекресток.

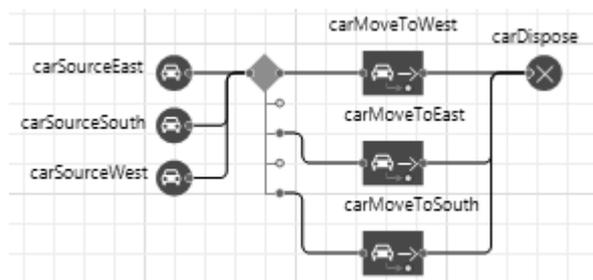


Рис. 2. Логическое представление модели движения транспорта



Рис. 3. Запуск имитационной модели в AnyLogic в режиме 2D



Рис. 4. Запуск имитационной модели в AnyLogic в режиме 3D

Для создания модели использована библиотека дорожного движения, которая поддерживает моделирование и наглядное представление дорожной сети. Автомобильный трафик генерируются объектами carSourceEast, carSourceSouth и carSourceWest, с направлением соответствующим названию. Объекты carMoveToWest, carMoveToEast, carMoveToSouth, управляют сменной направления движения, trafficLight выполняет функцию светофора, а объект carDispose удаляет автомобили, которые достигли конца дороги. Логическая модель, связывающая данные объекты, представлена на рисунке 2. Имитационная модель показана на рисунке 3 и 4.

Дорожный трафик будет зависеть от выставленных параметров прибытия в объектах carSourceEast, carSourceSouth и carSourceWest. Можно выставить интенсивность (число) во времени (от миллисекунд до года), времени между прибытием, также можно задать таблицу базы данных, расписание интенсивностей, расписание прибытий или через вызов функции inject. В итоге детализация имитационной модели будет изменяться в зависимости от установленных параметров.

В силу того, что имитационное моделирование имеет широкое практическое применение в профессиональной деятельности и исследовании сложных систем, а его освоение, очевидно, позволит формировать компетенции цифровой экономики у работников соответствующих сфер деятельности, то разработка содержания компонента модульного курса по цифровизации, посвященного имитационному моделированию, в рамках профессиональных образовательных программ или программ дополнительного образования может быть актуальным.

## Литература

1. А.Г. Куприяшкин Основы Моделирования Систем Anylogic / А.Г. Куприяшкин —, 2015. — 135с. [Электронный ресурс] – URL: [https://www.anylogic.ru/upload/pdf/osnovi\\_modelirovania\\_sistem.pdf](https://www.anylogic.ru/upload/pdf/osnovi_modelirovania_sistem.pdf)
2. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков Концепция Базовой модели компетенций цифровой экономики

3. Бабкин А.В. Формирование цифровой экономики в России: сущность, особенности, техническая нормализация, проблемы развития [Текст] // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. – 2017. № 3. 9–16 12 с.
4. Официальный сайт Международной компании McKinsey [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.mckinsey.com>
5. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>
6. Разработка базовой модели компетенций. А.М. Кондаков. Мобильные электронное образование [Электронный ресурс] – URL: <https://cutt.ly/3uEK09u>
7. Совместное заседание президиума Госсовета и Совета по науке и образованию [Электронный ресурс] – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62744>
8. Указ Президента РФ от 09.05.2017 N203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс] – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919/page/1>
9. Целевая модель компетенций в цифровой экономике. П.М. Владимировна [Электронный ресурс] – URL: <https://cutt.ly/uuEL9xf> (дата обращения: 09.05.2020)
10. ЭКОНОМИКА. Data Economy Russia 2024 [Электронный ресурс] – URL: <https://data-economy.ru/>

#### **SIMULATION MODELING AS ONE OF THE MEANS OF FORMATION OF COMPETENCIES OF THE DIGITAL ECONOMY**

**Kuzmina N.D., Ivanova E.N., Pegasova N.A., Bormotov A.A., Kilganova E.V.**  
Irkutsk State University

The article discusses some aspects of the implementation of the tasks of the Russian education system in the framework of the “Digital economy” Program, related to increasing digital literacy of the country’s citizens. In this regard, special attention is paid to the issues of personnel retraining and the development of additional education, which provide a solution to the problem of forming the basic

competencies of the digital economy among the population. The educational material implemented for this purpose is proposed to be presented in a modular format that allows for a unified approach to learning, regardless of the level of digital training of students. Noting the importance of virtual reality in various fields of human activity, it is suggested that in order to create a modular course, we pay attention to simulation modeling, which allows us to build computer models of real processes and conduct experiments on them, thereby developing the competence of the Digital economy. As the content of this course, a description of the simulation model layout is given, for the construction of which a specialized software environment for simulation AnyLogic was selected, within which agent modeling was used. A detailed description of the step-by-step construction of the model through solving the corresponding problems is given. An example of a simulation model in the field of road construction is given – the traffic system at the intersection. The article substantiates the relevance of developing the content of the module course on digitalization, dedicated to simulation modeling, in the framework of professional educational programs or programs of additional education.

**Keywords:** digital economy, additional education, simulation modeling.

#### **References**

1. A.G. Kupriyashkin Fundamentals of Modeling Systems Anylogic / A.G. Kupriyashkin –, 2015. – 135с. [Electronic resource] – URL: [https://www.anylogic.ru/upload/pdf/osnovi\\_modelirovaniya\\_sistem.pdf](https://www.anylogic.ru/upload/pdf/osnovi_modelirovaniya_sistem.pdf)
2. A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov Concept of the Basic competency model of the digital economy
3. Babkin A.V. Formation of the digital economy in Russia: essence, features, technical normalization, development problems [Text] // Scientific and technical statements of St. Petersburg State Polytechnic University. Economic sciences. – 2017. No. 3. 9–16 12 sec.
4. Official website of McKinsey International Company [Electronic resource] // Access mode: <https://www.mckinsey.com>
5. The Digital Economy of the Russian Federation program [Electronic resource] – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>
6. Development of a basic competency model. A.M. Kondakov. Mobile e-Education [Electronic resource] – URL: <https://cutt.ly/3uEK09u>
7. Joint meeting of the Presidium of the State Council and the Council on Science and Education [Electronic resource] – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62744>
8. Decree of the President of the Russian Federation of 05.09.2017 N203 “On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030” [Electronic resource] – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919/page/1>
9. Target competency model in the digital economy. P.M. Vladimirovna [Electronic resource] – URL: <https://cutt.ly/uuEL9xf>
10. ECONOMY. Data Economy Russia 2024 [Electronic resource] – URL: <https://data-economy.ru>